



LA CULTURA DE INCLUSIÓN DESDE LAS VOCES DE LOS EDUCANDOS DE
GRADO TERCERO Y SUS REPRESENTANTES DE FAMILIA EN LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA SAN AGUSTÍN (POPAYÁN-CAUCA)

CARMEN LUCÍA PARRA RODRÍGUEZ

FRANCIA ELENA MUÑOZ IMBACHÍ

OFELIA YASNÓ GONZÁLEZ

DOCENTE

Dr. WILMAN ANTONIO RODRÍGUEZ

UNIVERSIDAD DE MANIZALES

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD

POPAYÁN

2017



1. Introducción

Referirse a la cultura de la inclusión en los espacios educativos es un asunto importante pues favorece las prácticas pedagógicas y mejora las relaciones entre los miembros de las instituciones educativas. Por lo tanto, este estudio abordará tal temática con el fin de examinar cómo surge aquella cultura en una población escolar específica.

Además, los docentes en ejercicio están en la necesidad de aportar a la calidad educativa para transformar las aulas escolares en oportunidades de encuentro entre sujetos que puedan expresarse, desarrollar sus ideas y participar con libertad de los procesos de aprendizaje, de tal manera que sea posible consolidar una cultura en la cual se naturalice la valoración de las diferencias humanas.

En este sentido, este estudio tiene como propósito analizar cómo se gesta la cultura inclusiva en la Institución Educativa San Agustín, desde las voces de los educandos de grado tercero de primaria y sus representantes de familia, para examinar sus acciones y discursos y vislumbrar si las prácticas pedagógicas desarrolladas en tal institución propician espacios en los cuales todos los individuos sean reconocidos y valorados desde la diversidad que como característica natural los configura.

Todos estos aspectos tendientes a visibilizar las voces de los miembros de la Institución Educativa San Agustín, de manera particular la de los estudiantes y sus representantes de familia con el fin de posicionarlos en los procesos de inclusión favorables para toda la comunidad escolar.



2. Planteamiento del problema

Los escenarios educativos requieren permanentes reflexiones y discusiones para aportar sentido a la construcción de conocimiento de todos los educandos; por ello, es preciso reflexionar respecto a diversas temáticas, asociadas con el mejoramiento de la calidad educativa para favorecer los procesos pedagógicos y las propuestas de formación de los educandos, de sus familias y de la sociedad en general.

Por tal razón, esta investigación analizará la cultura de la inclusión en la Institución Educativa San Agustín (Popayán- Cauca) según la perspectiva de los estudiantes de grado tercero y sus representantes de familia, con el fin de contribuir a posicionar la escuela como un espacio incluyente que signifique para los miembros de la comunidad educativa la oportunidad de acceder, permanecer y participar de todos los procesos escolares.

En esta dirección, para hablar de inclusión, se comprenderá el concepto, analizándolo desde su surgimiento en los años noventa, cuando inició una nueva perspectiva educativa que posicionaba a la educación incluyente como posibilidad para contrarrestar el rechazo al cual eran sometidos los estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales (como se denominaban en aquel tiempo). (Arnaiz, 2011).

Durante la Declaración de Salamanca (1994) se enfatizaron aspectos que debían considerarse para garantizar a todo el estudiantado, (incluso a quienes estuvieran en situación de discapacidad) acceder a las instituciones que eligieran, con la garantía del respeto por sus derechos humanos. Así mismo, en foros educativos internacionales, (como el desarrollado en Dakar, en el año 2000), se propusieron diversas estrategias que contribuyeran a que la educación pública no vulnerara la integridad de ningún estudiante.



Por su parte, la Unesco (2007), determinó la inclusión educativa como el trabajo desarrollado por las instituciones escolares para responder a la diversidad del estudiantado. En Colombia, desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN), se reitera la importancia de atender en las instituciones educativas a los educandos en situación de discapacidad, partiendo "de la premisa que, junto a otros, niños, niñas y jóvenes pueden aprender en un entorno educativo que ofrezca condiciones de accesibilidad y provea experiencias de aprendizaje significativas para todos". (MEN, 2008, p. 23).

Los aspectos mencionados desde el MEN también son respaldados por la Constitución Colombiana (1991) y la Ley General de Educación (1994), que exponen los derechos educativos que tienen los educandos, los cuales aseguran su participación en la escuela, sin ningún tipo de segregación.

Se legitima entonces, desde diferentes instituciones, la inclusión como una forma de oponerse a la discriminación y se asume como un proceso que exige cambios estructurales en las políticas educativas con el fin de promover prácticas coherentes con la diversidad del estudiantado (Booth y Ainscow, 2000). Se espera que las instituciones educativas acojan a los alumnos "independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, emocionales, lingüísticas u otras...Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a **todos** los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves..." Unesco (citado por Echeita y Verdugo, 2004, p. 15).

Desde esta dinámica, consolidar escenarios escolares incluyentes requiere que las instituciones educativas desarrollen sus prácticas pedagógicas considerando el carácter heterogéneo de la población estudiantil y comprendiendo que **todos** los alumnos, a pesar de



sus diferencias, tienen derecho a ser incluidos en la construcción de conocimiento y pueden gozar de todos los recursos institucionales, sin "que se le discrimine o limite su participación" (Índice de inclusión. Ministerio de Educación Nacional, [MEN], 2009. p. 15).

Evitar la segregación es un proceso que involucra a los agentes educativos, para generar prácticas en las cuales los sujetos sean valorados desde las características particulares que los configuran; por ello, la educación inclusiva tendrá en cuenta que a la escuela acceden estudiantes de diferentes culturas, ideologías, capacidades, razas y contextos que requieren ser atendidos para no atentar contra la diversidad humana.

Para conseguir el objetivo mencionado, se realizó una búsqueda de investigaciones desarrolladas a nivel nacional, regional e internacional, respecto a la cultura de la inclusión en los escenarios educativos. Investigaciones como las elaboradas por Ávila y Martínez (2013), Medina (2013) y Donato, Kurlat, Padín y Rusler (2014), analizan la inclusión escolar de estudiantes en situación de discapacidad, desde que ingresan a los primeros años de escolaridad. Los estudios determinaron que, desde la perspectiva de algunos docentes, la inclusión se relaciona en mayor medida con los niños con discapacidad, los cuales representan un "problema" puesto que, según ellos, carecen de capacidades que les impiden avanzar en el campo académico.

Las investigaciones evidenciaron que la atención a la diversidad, y en especial a la población en condición de discapacidad, es sin duda uno de los desafíos más importantes al cual se enfrentan en la actualidad las instituciones educativas.



Por ende, los estudios mencionados aportan a este trabajo investigativo, pues reiteran la importancia de desarrollar estrategias para potenciar las habilidades de los estudiantes y valorar la diversidad que los caracteriza.

Además, los estudios también exponen pautas para la inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva, sugiriendo unificar criterios entre directivos y docentes para evitar actos de discriminación; así como determinar modificaciones en el Proyecto Educativo Institucional, teniendo en cuenta la flexibilización de los tiempos de aprendizaje, la revisión de la extensión y profundidad de los contenidos y contemplar la posibilidad de contar con otra persona para apoyar el trabajo de aula, tanto del estudiante como del profesor, para favorecer los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes y comprender que para lograr la inclusión es necesario que:

Los centros educativos se comprometan a realizar un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en la escuela y en su entorno. La Educación Inclusiva implica, por lo tanto, una reorganización de todo el Sistema Educativo para posibilitar el acceso, la permanencia y los logros de todos los alumnos (Donato et al, 2014, p. 27).

Desde esta perspectiva, Donato et al. (2014), considera necesaria una transformación educativa y unas adecuaciones curriculares coherentes con las necesidades de cada uno de los educandos entendiendo que "las aulas inclusivas parten de la filosofía de que todos los niños pertenecen al mismo grupo y todos pueden aprender en la vida cotidiana de la escuela y de la comunidad" (Donato et al., 2014, p. 28). Para lograr tal transformación, es preciso



implementar infraestructura a nivel educativo, físico, tecnológico, gubernamental comunitario y humano.

Las investigaciones concluyen que, aunque el Ministerio de Educación Colombiano ha tenido en cuenta las directrices internacionales sobre los procesos de inclusión educativa y ha trabajado en la publicación de estrategias para aplicarlas en las instituciones, aún es escasa la formación de los docentes para ejercer dichas orientaciones.

Del mismo modo, otros estudios internacionales como los desarrollados por Simón, Sandoval, Calvo y López (2008), Velásquez (2010) y Blanco (2008), proponen conocer cómo se desarrollan los procesos de inclusión en las instituciones educativas para contribuir a mantener la atención y evaluación constante a dichos procesos; también analizan la importancia de valorar la diversidad para desarrollar prácticas educativas que respondan a la heterogeneidad del estudiantado.

Los estudios contribuyen a este trabajo porque sugieren que las políticas de inclusión educativa ya establecidas no sólo deben mantenerse, sino ampliarse con transformaciones pertinentes que favorezcan a todo el alumnado; por tal razón proponen contar con profesores competentes, con buena actitud ante la diversidad y dispuestos a llevar a cabo procesos de inclusión.

Para lograr políticas efectivas de inclusión también recomiendan transformar el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y ajustar el currículo educativo a las necesidades de cada uno de los educandos; así mismo, expresan la necesidad de capacitar con frecuencia a los docentes y a toda la comunidad educativa, para contribuir a la formación de estudiantes



desde una perspectiva axiológica que les permita valorar la diversidad humana y convivir en medio de ella.

Para Velásquez (2010), las instituciones educativas que tengan como objetivo crear ambientes incluyentes tienen que "iniciar proyectos educativos fundamentados en la equidad, la convivencia, la democracia y el éxito académico y personal, a fin de reducir los niveles de marginación y exclusión (p. 38); por lo tanto, han de ofrecer igualdad de oportunidades a todos los educandos, sin discriminarlos por su procedencia social, sus capacidades, o ningún otro factor.

Así mismo, Velásquez (2010), también considera que para conseguir ambientes escolares incluyentes es necesario tener en cuenta aspectos como la aceptación de la diversidad del estudiantado; la postura y actitud de los docentes respecto a la diversidad; currículos educativos adaptados a las características de los alumnos; comunidades educativas comprometidas con la inclusión y colegios dispuestos a cambiar para diseñar sistemas organizativos flexibles acordes a la heterogeneidad de los educandos.

Otro campo de estudios realizados por Rosano (2008), Gómez (2012), Delgado y Boza (2010), Fernández y Malvar (2009), Sales (2009), Meza (2010) y Díaz y Franco (2008), tuvo por objetivo determinar las condiciones y estrategias para lograr escuelas inclusivas, para lo cual señalan la importancia de una comunidad educativa unida en aras de la igualdad, la equidad y el respeto por la diversidad.

Al respecto, Fernández y Malvar (2009), examinan cómo la escuela del siglo XXI se torna cada día más compleja, con el alumnado cada vez más diverso y cómo persisten situaciones de exclusión e inadaptación escolar. Por ello, plantean promover una serie de



valores humanos (tolerancia, solidaridad, igualdad, justicia y el respeto por la diversidad) que susciten la inclusión escolar y social de los sujetos.

Las investigaciones resultan aportantes en la delimitación y sustentación del objeto de estudio, pues recomiendan nuevos planteamientos curriculares, más abiertos, cooperativos y democráticos para atender la diversidad del alumnado y del profesorado, facilitando la igualdad de oportunidades y el respeto por la diferencia. Al respecto, Díaz y Franco (2008), señalan:

Aunque varias instituciones son “inclusivas” los estudiantes integrados poco se benefician del proceso. Esto configura un tipo de exclusión consistente en estar en la institución educativa, pero no beneficiarse de esta. En consecuencia: el ser instituciones “inclusivas” no garantiza en sí misma que se atienda efectivamente a los estudiantes incluidos. (Díaz y Franco, 2008, p. 28).

En consecuencia, los investigadores vieron la necesidad de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación y ayudar a derribar las barreras para el aprendizaje y la participación de la población en general incluyendo a quienes presentan algún tipo de discapacidad.

En síntesis, las investigaciones referidas son pertinentes para la presente investigación, en cuanto reiteran la necesidad de romper paradigmas tradicionales, flexibilizar los currículos, contar con docentes comprometidos con su labor y con el trabajo de todos los miembros de la comunidad educativa para generar prácticas democráticas y de inclusión que potencien las habilidades de todos los estudiantes.



No obstante, cabe decir que la mayoría de investigaciones consultadas centran su interés en los estudiantes con discapacidad, como si los procesos de inclusión solo se refirieran a la participación de ellos en los escenarios escolares y sociales; por el contrario, en este estudio se asume la inclusión desde un plano más holístico, en el cual todos los seres humanos son importantes; además, los procesos incluyentes no abarcan solamente a los individuos con discapacidad, sino que tienen por objetivo involucrar a todas las personas en distintos procesos y aspectos de la vida (comunitarios, sociales, escolares, entre otros), sin ningún tipo de segregación.

En consecuencia, en este estudio se analizará la cultura de la inclusión en la Institución Educativa San Agustín, desde la perspectiva de los estudiantes de grado tercero y sus representantes de familia, teniendo en cuenta que en este plantel educativo la democracia se ve fragmentada cuando los diferentes procesos solo son orientados desde los directivos y docentes omitiendo la participación de las estudiantes y sus representantes de familia, lo cual invisibiliza sus voces y les impide intervenir en los procesos de inclusión escolar.

Ahora bien, la filosofía institucional del colegio está orientada a formar personas capaces de encargarse de su propio desarrollo y de sus proyectos de vida, guiados por principios y valores espirituales, éticos y morales que posibiliten actuar comprometidos con la construcción de una sociedad más justa y fraternal. De acuerdo con aquel compromiso sería oportuno que las estudiantes y sus representantes de familia intervinieran de manera más activa en los diferentes procesos; por tales razones este estudio tendrá por objeto aproximarse, observar y analizar cómo y de qué manera surgen los procesos de inclusión al interior de la Institución Educativa San Agustín, desde la perspectiva de las niñas y sus representantes de familia.



Lograr tal propósito es novedoso, teniendo en cuenta que gestar procesos incluyentes es una tarea que compromete a todos los miembros de la institución educativa, no solo a los directivos, sino a los estudiantes como protagonistas del quehacer pedagógico y a sus familias como sujetos que aportan a su formación humana y por tanto a configurar a los estudiantes como agentes de cambio social.

También resulta útil porque conocer cómo se gesta la cultura de la inclusión en la Institución Educativa San Agustín sirve de insumo para desarrollar proyectos, prácticas y actitudes que favorezcan una cultura incluyente sustentada desde los discursos y acciones de todos los agentes educativos, los cuales, de manera conjunta aportan a la transformación social a través de una educación más humana que considere la diversidad de cada individuo de manera favorable.



3. Pregunta central de la propuesta de investigación

¿Cómo se configura la cultura incluyente en la Institución Educativa San Agustín (Popayán- ¿Cauca) según las voces de los educandos de grado tercero y sus representantes de familia?



4. Formulación de objetivos

-Objetivo General

-Comprender la cultura incluyente, según los 35 educandos del grado tercero y sus representantes de familia, en la Institución Educativa San Agustín del municipio de Popayán-Cauca.

-Objetivos específicos

-Identificar las prácticas incluyentes en la Institución Educativa San Agustín, según la mirada de los educandos del grado tercero y sus representantes de familia.

-Describir cómo se desarrollan las prácticas relacionadas con la cultura de la inclusión y el reconocimiento de la diversidad en la Institución Educativa San Agustín, según las estudiantes de grado tercero y sus representantes de familia.



5. Marco Contextual



Figura 1. Imagen de la Institución Educativa San Agustín. Popayán- Cauca

Este estudio analizará la cultura de la inclusión desde la mirada de las estudiantes del grado tercero y sus representantes de familia en la Institución Educativa San Agustín, plantel educativo oficial femenino que cuenta con 2700 estudiantes de preescolar, Básica primaria, básica secundaria y media. Está ubicado en la zona central de la ciudad de Popayán, en el departamento del Cauca (Colombia). Es una Institución que atiende una población perteneciente a un estrato socioeconómico medio y bajo, con gran porcentaje de representantes de familia que se desempeñan en empleos informales, vendedores, comerciantes, obreros y muy pocos cuentan con una formación profesional.



Por tal razón, se considera ineludible determinar si la formación que las alumnas reciben en la escuela es coherente con sus entornos sociales y familiares, y si se están dando procesos inclusivos que se conviertan en oportunidad de desarrollo personal, que las ayude a configurarse como seres éticos y políticos y también como sujetos sociales que aporten al beneficio de las comunidades.

La institución educativa tiene como misión formar personas que sean responsables de su propio desarrollo y de su proyecto de vida, guiados por principios y valores que posibiliten actuar comprometidos en la construcción de una sociedad más justa, democrática y equitativa. De acuerdo con aquel horizonte institucional y al contexto de las estudiantes, este estudio tendrá por objeto aproximarse, observar y analizar cómo y de qué manera surgen los procesos de inclusión al interior de la Institución Educativa San Agustín, desde la perspectiva de las niñas del grado tercero y sus representantes de familia.



6. Referente teórico

Para desarrollar esta investigación desde postulados teóricos que la sustenten, en primera instancia, se hará alusión a la inclusión como una posibilidad de transformación educativa que promueve la participación de todos los educandos en los escenarios escolares y sociales; en un segundo momento, se abordará la cultura de la inclusión con algunos planteamientos que la subyacen; y finalmente, se analizará la diversidad como condición natural que merece ser valorada en los sujetos.

6.1 La inclusión como oportunidad para garantizar los derechos humanos

Referirse a la inclusión, también remite a pensar en lo antagónico a ella, como el rechazo, la discriminación, xenofobia, homofobia y una serie de acciones, prácticas y conductas que si no existieran no darían cabida al tema de la inclusión; por tal razón, es necesario referirse al asunto, debido a la cantidad de situaciones que niegan la participación de los sujetos en diferentes campos (sociales, educativos, económicos, entre otros); lo cual obliga a analizar qué es la inclusión, cómo se consigue y de qué manera contribuye a la protección de los derechos humanos.

En primera instancia, la inclusión es el derecho de todos los individuos, (niños, jóvenes o adultos), de ser reconocidos y valorados en sus grupos de referencias (familia, escuela, amistades, trabajo...), al igual que las personas con discapacidad, pertenecientes a minorías étnicas o inmigrantes. (Echeita, 2013). La inclusión favorece los derechos humanos y posibilita la construcción de una sociedad justa y democrática. Para Ainscow (2003), la inclusión ha de considerarse como:



Una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a convivir con la diferencia y de aprender a aprender de la diferencia. De este modo la diferencia es un factor más positivo y un estímulo para el aprendizaje de menores y adultos. (p. 12).

Asegurar la inclusión de todos los seres humanos en la sociedad exige reconocer su característica diversa, su esencia de sujetos únicos, distintos a otros. Configurados por infinitas características que los hacen genuinos y merecedores de respeto, con la posibilidad de participar sin ningún obstáculo en todas las situaciones (sociales, familiares, educativas...).

De igual modo, referirse al tema de la inclusión remite a pensar en los escenarios escolares, pues en ellos se agrupan personas diversas que han de formarse, no solo desde el aspecto académico, sino como sujetos capaces de reconocer y valorar la diversidad humana para aportar a la inclusión, teniendo en cuenta que si se valoran las diferencias entre los individuos se benefician las prácticas relacionales y la inclusión surge como un asunto natural.

Por lo tanto, es necesario comprender que la inclusión, según Echeita (2013), no es sólo un sentimiento de bienestar emocional y relacional al cual puede llegarse desde la acción educativa, sino que es la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad, cuya exigencia esté acorde a las capacidades y a las necesidades de cada estudiante. Esta postura promueve el acompañamiento a todos los alumnos, incluidos aquellos más vulnerables a los procesos de exclusión.



Así mismo, Torres (2010) afirma que “la inclusión permite la emancipación y posibilita un sistema de educación para todos, fundamentado en la igualdad, la participación y la no discriminación en el marco de una sociedad democrática” (p. 4); por lo cual es necesario desarrollar prácticas educativas coherentes con las necesidades de todos los educandos, incluidos quienes padecen alguna discapacidad.

En este sentido, en esta propuesta investigativa se entenderá la inclusión como aquella posibilidad de los educandos para participar con libertad de todos los procesos educativos, sintiéndose plenos en el desarrollo de sus habilidades y cualidades y con oportunidad de aprender de sus errores y relacionarse con los otros desde la diversidad.

Para lograr espacios incluyentes se considera necesario asumir la diversidad como un asunto innato, que no representa de ninguna manera un problema o un impedimento para interactuar con los otros, sino que, por el contrario, permite posicionarse ante la inclusión como una oportunidad para contemplar y entender a los individuos como sujetos distintos que no actúan, piensan o sienten igual a los demás.

Buscar procesos incluyentes y ubicarse ante la diversidad de manera favorable, contribuye a generar formas de pensar críticas, sin encajar a ningún individuo en un estándar único, sino concibiéndolo como un sujeto con ideologías distintas, acciones diferentes para cada situación, opiniones propias, entre otra infinidad de particularidades que lo constituyen como un ser distinto y con una serie de condiciones, cualidades y habilidades posibles de potenciar en los escenarios escolares.

El carácter único de los individuos y su inclusión social, son aspectos legitimados desde la [Declaración Universal de los Derechos Humanos \(1948\)](#) la cual consagra “la



igualdad de derechos y libertades, de modo que –sin distinción alguna por motivos de raza, sexo, religión, origen nacional o social o cualquier otra condición– todos podamos participar en comunidades que favorezcan el desarrollo de nuestras potencialidades” (Jaramillo, 2014, p 478). Coherente con estas declaraciones, las instituciones educativas han de generar ambientes idóneos para garantizar los derechos mencionados, fortalecer su promulgación y propiciar espacios pedagógicos sustentados en la valoración de las diferencias humanas.

Hablar de las singularidades humanas demanda considerar a los estudiantes como sujetos diferentes, quienes poseen características únicas, diversas formas de sentir, de expresar emociones, de emitir sus discursos, de manifestar actitudes, entre otros factores que han de examinarse para establecer canales de dialogicidad y proteger sus derechos humanos entendiendo que:

Los Derechos Humanos son indivisibles, como lo es también, inequívocamente, la dignidad humana, que constituye su fundamento principal. De ahí la importancia capital de promover y crear las condiciones que hagan posible, viable, su cumplimiento y garanticen al mismo tiempo su correspondiente salvaguarda y eficacia. (Blázquez, 2013, p. 126)

Desde esta perspectiva, se asume la dignidad humana como un derecho inalienable e innegociable, por lo tanto, ha de promoverse como valor intrínseco del ser humano, el cual no admite actos de segregación, sino que exige ser protegido, por lo cual es necesario “incidir en la educación, porque el racismo y la discriminación no radican ni provienen de los genes. Los prejuicios y las actitudes excluyentes no son innatos, ni tampoco se heredan



biológicamente, sino que se aprenden, y eso significa que son enseñados” (Blázquez, 2013, p.131)

Evitar actos excluyentes y proteger los derechos humanos de los sujetos es un objetivo que se logra en la medida en que toda la sociedad trabaje para tal cumplimiento, iniciando desde la familia, como núcleo fundamental en la formación de ciudadanos con valores éticos que contribuyan a actuar con respeto por el otro, solidaridad y buena convivencia; así mismo la escuela ha de unirse a tal propósito con el fin de:

Educar a ciudadanos que aprendan a convivir en plano de igualdad, a conocer al otro, a reconocerlos en su diversidad, y a respetarlo. Sólo así podremos aspirar a construir y a fraguar una sociedad abierta, tolerante, solidaria, multicultural, impregnada de valores y de principios democráticos. Capaz de reconocer y de respetar el derecho a la diferencia, pero integrándolo armónicamente. (Blázquez, 2013, p 131)

Se trata entonces de contribuir de manera conjunta a proteger los derechos humanos que tienen carácter universal, tal como lo señala la Conferencia de Viena (1993) la cual instituye los derechos como indivisibles, y encargados de proteger a todos los individuos, sobre todo a los más vulnerables, como los niños, las mujeres, los pueblos indígenas y las comunidades más pobres.

Los derechos de los niños son los más afectados por las características de sus contextos sociales, sus configuraciones familiares y por los mismos entes de protección; por ello, en los escenarios escolares ha de propiciarse el valor de la diferencia, fomentar la sana recreación, una nutrición adecuada y un trato sin rechazo por factores culturales, religiosos, físicos y psicológicos, tal como lo [declara la Constitución Política de Colombia \(1991\)](#):



Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. (Artículo 44)

En resumen, son la familia, la sociedad y el Estado los entes encargados de preservar los derechos de los niños para asegurar su desarrollo, formación integral y el goce pleno de sus facultades; por ello, cualquier ciudadano tiene el derecho a exigir a las autoridades competentes las medidas necesarias para sancionar a quienes los infrinjan, pues los derechos de los niños siempre predominarán sobre los derechos de los demás.

6.2 La educación inclusiva: una oportunidad de encuentro entre sujetos diversos

Según lo expuesto, es ineludible que los docentes desde sus praxis educativas sean coherentes con las políticas públicas, las cuales velan por generar una cultura incluyente; de tal modo que la comunidad educativa en general, aúna esfuerzos para formar estudiantes conscientes de las diferencias humanas, capaces de construir nuevos saberes a partir del contacto con el otro desde la valoración por las diferencias y la consolidación de espacios democráticos y solidarios.

Respecto a la educación inclusiva el Ministerio de Educación Nacional (MEN) establece parámetros para garantizar a todas las personas la inclusión al campo escolar; de acuerdo con ello, existe la Guía No. 34 (Organización del Sistema Educativo) la cual precisa conceptos generales de la educación preescolar, básica y media y expone estrategias para



realizar planes de mejoramiento en las instituciones educativas que propicien prácticas de inclusión. La guía también se refiere a la gestión administrativa de las instituciones educativas, la cual ha de facilitar la prestación del servicio educativo idóneo e incluyente para asegurar la formación integral de los estudiantes con los recursos, complementos y el talento humano idóneo que requiere.

En cuanto a la gestión académica se espera que las prácticas pedagógicas establezcan acciones coherentes con el perfil del estudiante y sean orientadas por docentes dispuestos a posibilitar la inclusión. Esta gestión se encarga de que “los estudiantes aprendan y desarrollen las competencias necesarias para su desempeño personal, social y profesional. Esta área de la gestión se encarga de los procesos de diseño curricular, prácticas pedagógicas institucionales, gestión de clases y seguimiento académico. (p 27).

Y finalmente, la guía menciona la gestión de la comunidad sobre la cual resalta la importancia de mantener una interacción constante entre la institución educativa y su entorno social, para interactuar de manera crítica y contribuir a id

entificar y resolver problemas comunitarios y, sobre todo, propiciar “la atención educativa a grupos poblacionales con necesidades especiales bajo una perspectiva de inclusión, y la prevención de riesgos”. (p 27).

Las gestiones mencionadas, tienen por objetivo central, asumir de manera favorable la heterogeneidad estudiantil, para abordar la educación inclusiva como “una educación que proporciona apoyo social e instructivo a todos los estudiantes y que se centra en construir la interdependencia, el respeto mutuo y la responsabilidad, indudablemente es una perspectiva más justa de la educación” (Torres, 2010, p. 6). Por lo tanto, promover una educación



incluyente demanda posicionar a la escuela como un lugar en el cual las prácticas pedagógicas se sustenten en la justicia, el reconocimiento por la diversidad, la democracia y la posibilidad de expresarse con autonomía y libertad; de esta manera, la escuela se constituye como:

El espacio ideal para ejercer la libertad y potenciar en las personas habilidades creadoras, autónomas, con iniciativa, y la toma de una posición que, de acuerdo a Freire (2008 a, p. 82), sea dialógica, abierta, curiosa, indagadora y no pasiva, en cuanto habla o en cuanto escucha. Lo que importa es que profesor y alumnos se asuman como seres epistemológicamente curiosos. (Ainscow, 2003, p. 13).

Los procesos educativos incluyentes exigen una relación dialógica entre docentes y educandos para lograr procesos de construcción de conocimiento significativos que no resten importancia a los alumnos, sino que los consideren sujetos pensantes, reflexivos y críticos, los cuales, como lo señala Freire (2008) no son individuos vacíos para llenar de contenidos, sino seres humanos capaces de relacionarse con los otros desde una formación axiológica, la cual impida o minimice acciones de segregación.

6. 3 la cultura de la inclusión: sustentada en la interacción entre los sujetos

Para comprender cómo surge la cultura de la inclusión en la Institución Educativa San Agustín, es necesario analizar el término cultura, remitiéndose a los planteamientos de Brunner (1991), quien señala que la cultura es:

La que moldea la vida y la mente humanas, la que confiere significado a la acción situando sus estados intencionales subyacentes en un sistema interpretativo. Y esto lo



consigue imponiendo patrones inherentes a los sistemas simbólicos de la cultura: sus modalidades de lenguaje y discurso, las formas de explicación lógica y narrativa, y los patrones de vida comunitaria mutuamente interdependientes” (Bruner 1991, p. 48)

Según lo citado, toda acción humana está orientada por patrones culturales manifiestos en el entorno del sujeto, el cual se construye de acuerdo a la interacción con los otros y a las vivencias en comunidad, las cuales se expresan a través del lenguaje; en consecuencia, Bruner (1991) define la cultura como “la aparición simultánea de sistemas simbólicos compartidos, de formas tradicionales de vivir y trabajar juntos” (p.28).

Abordar la cultura como un “vivir juntos” implica pensarla desde lo individual y desde lo colectivo, pues la cultura dinamiza la relación del hombre con los otros y con la naturaleza, dentro de un proceso histórico definido, en el cual se acumulan experiencias y saberes enmarcados en un contexto físico- geográfico y social determinado; por ello “nuestra forma de vida, adaptada culturalmente, depende de significados y conceptos compartidos, y depende también de formas de discurso compartidas que sirven para negociar las diferencias de significado e interpretación” (Bruner,1991, p. 29).

Es así, como un niño al entrar a participar de la vida de un grupo, no lo hace expresando de manera privada sus saberes y experiencias primarias, sino por el contrario, lo realiza de manera amplia, negociando significados públicos, valores, formas de comportamiento; es decir, sus significados propios carecen de valor a menos que los comparta y negocie con los demás, solo de esta manera puede formar parte integrante del grupo de estudio y evitar el riesgo de ser excluido.



En consecuencia, según Bruner (1991) la cultura posibilita los medios para la transformación del ser humano, pues se modifica y transforma en la medida en que los procesos sociales cambian, por lo tanto, “nuestra forma de vida, adaptada culturalmente, depende de significados y conceptos compartidos, y depende también de formas de discurso compartidas que sirven para negociar las diferencias de significado e interpretación.” (p. 29)

Por consiguiente, si se asume la cultura como conjunto de expresiones y de interacción del sujeto con los otros, la cultura de la inclusión se abordará como las formas en las cuales los individuos se expresan y se relacionan respecto a la diversidad humana; para lograr aquella cultura incluyente en los escenarios escolares, es preciso conseguir prácticas relacionales humanas que eviten el rechazo.

Es entonces necesario que la familia, la escuela, las instituciones y la sociedad en general, aporten a la transformación social y sobre todo a la educativa, para convertir a la escuela en un escenario garante de libertad y protección de los derechos humanos de los educandos, en el cual se comprende que la inclusión consiste en:

La identificación y eliminación de barreras. En consecuencia, supone la recopilación y evaluación de información de fuentes muy diversas con el objeto de planificar mejoras en políticas y prácticas inclusivas. Se trata de utilizar la información adquirida para estimular la creatividad y la resolución de problemas (Ainscow, 2003, p. 13).

La inclusión es un proceso en el cual intervienen factores sociales y familiares aunados para favorecer los derechos estudiantiles y contribuir a consolidar la escuela como institución formativa del ser humano, la cual posibilita el trabajo, el equipo y las relaciones



humanas despojadas de rechazos, individualidades y egoísmos, para dar cabida a lugares de encuentro entre sujetos capaces de reconocerse, valorarse y aprender de los otros desde las diferencias.

Lograr consolidar una cultura escolar incluyente para posibilitar la autonomía, la libre expresión y la formación de los sujetos desde un plano más humano, exige una serie de acciones y compromisos por parte de todos los agentes educativos; así por ejemplo, es preciso que los procesos de construcción de conocimiento no se releguen a un plano discursivo alejado de la realidad de los educandos, sino que se ejecuten desde la formación de individuos posibilitados para interactuar con los otros a través de cualidades y valores que cimenten dicha relación.

Al respecto, Freire (2010), señala que dentro de la formación axiológica son importantes valores como la humildad, con la cual el docente se aproxima al educando sin creerse dueño del saber, y asume al alumno como un sujeto razonable capaz de aportar a la construcción de conocimiento. Así mismo, Freire (2010), señala que “la tolerancia es la virtud que nos enseña a convivir con lo que es diferente, a aprender con lo diferente, a respetar lo diferente” (p. 79), por lo cual los procesos pedagógicos incluyentes han de sustentarse en el amor, el afecto y la tolerancia como pilares de las relaciones entre docente-educando.

Freire (2010), también se refiere a la tolerancia como atributo esencial para propiciar la democracia y la cultura de reconocimiento por la diversidad, pues permite el surgimiento de actos incluyentes, sustentados en principios éticos que reconocen la diversidad humana, la participación social, el cuidado de los más vulnerables y los derechos de toda la sociedad en general. De igual modo, Booth y Ainscow (2015), señalan:



El cambio en los centros escolares se transforma en una mejora inclusiva cuando está basado en valores inclusivos. Hacer lo correcto implica relacionar las distintas prácticas y acciones escolares con los valores. Relacionar tus acciones con tus valores puede ser el paso más práctico para la mejora de tu centro (p. 15).

Tanto Freire (2008-2010), como Booth y Ainscow (2015), afirman que una formación axiológica en los educandos es crucial para lograr escuelas inclusivas, pues propician ambientes de ética, equidad, participación, respeto por la diversidad, afecto y diálogo, entre otros atributos favorables para propiciar una cultura incluyente. Así mismo, la formación en valores humanos permite entablar relaciones dialógicas, pues “cuando dos o más personas dialogan desde la base de la igualdad, la honestidad y la confianza, cabe una exploración mutua de las opiniones del otro y sus concepciones. Escuchar es más importante que hablar” (Booth y Ainscow, 2015, p. 23).

Aquella capacidad de escucha ha de fortalecerse en el ámbito escolar desde todos los miembros de la comunidad educativa, sobre todo, desde los docentes hacia los estudiantes para visibilizar las voces de cada uno de ellos y posicionarlos como protagonistas de la praxis educativa. De este modo, es posible contribuir a generar una cultura incluyente en donde las diferencias fortalezcan las prácticas relacionales desde la valoración de la diversidad humana.

6.4 La inclusión como posibilidad para el reconocimiento de la diversidad

Hablar de inclusión exige referirse a las diferencias de cada individuo, las cuales no admiten ningún tipo de segregación, sino por el contrario, requieren valoración y reconocimiento para lograr verdaderos procesos de inclusión educativa. Es entonces necesario referirse a la diversidad humana, comprendiéndola como:



La circunstancia de ser distinto y diferente, pero también a la de ser desigual, lo que no sólo se manifiesta en una forma de ser variada, sino de poder ser, de tener posibilidades de ser y de participar en los bienes sociales, económicos y culturales... (Gimeno, 1991, p. 34).

La diversidad es una condición natural, caracterizada por las diferencias existentes en cada sujeto que caracterizan su forma de pensar, percibir el mundo, interactuar con los otros, desarrollar sus capacidades y actuar ante determinadas circunstancias.

Al respecto, Santos (2003) también señala la importancia de atender la diversidad de los educandos, para lo cual es necesario aproximarse a sus contextos, pues según él “la escuela debe abrirse a la comunicación bidireccional que permita conocer lo que sucede en el entorno y que facilite las colaboraciones y la recepción de las informaciones críticas que se produzcan sobre su modo de estructurarse y de funcionar” (Santos, 2001, p. 4). Si la escuela se cierra sobre sí misma, si no tiene en cuenta lo que sucede en su exterior, si no se vincula a su entorno, será muy difícil superar sus limitaciones y modificar sus líneas de acción.

En este sentido, es oportuno que la escuela se vincule a la realidad de los y las estudiantes y no los trate como si todos fueran idénticos, sino que entienda que cada sujeto es único, con diferentes capacidades, ritmos de aprendizaje, motivaciones, ideas previas y expectativas. El reto de la educación contemporánea es romper con la homogenización para implementar ambientes inclusivos en el aula de clase, lo cual implica establecer estrategias democráticas que conviertan a los educandos en agentes activos de su propia formación, la cual se construye en comunión con sus pares y con el acompañamiento de los docentes.



Por lo tanto, es necesario introducir en el aula de clase, una estructura de aprendizaje cooperativa para evitar esquemas de enseñanza tradicionales y dar paso a la diversidad, en un modelo educativo para todos y con todos. La ruptura de aquellos esquemas implica valorar la heterogeneidad escolar y convertir los escenarios escolares en “comunidades de apoyo mutuo, si los maestros promueven el respeto a las diferencias y dan ocasión a sus alumnos para que contemplen a los demás de formas distintas” (Sapon, 2007, p. 59).



7. Estrategia metodológica

Este estudio tiene un carácter cualitativo con enfoque etnográfico, pues tiene como objetivo analizar un fenómeno educativo, con el fin de comprender la cultura de la inclusión, según la visión de los estudiantes de grado tercero, de la Institución Educativa San Agustín y sus representantes de familia. Es de carácter etnográfico teniendo en cuenta que la finalidad de la etnografía es “la descripción de los contextos, la interpretación de los mismos para llegar a su comprensión, la difusión de los hallazgos, y, en último término, la mejora de la realidad educativa” (Álvarez, 2008, p. 23).

Un trabajo etnográfico posibilita una estrecha relación con el grupo a estudiar durante periodos de tiempo determinados que posibiliten entablar relaciones de confianza con los informantes y permitan “comprender las interacciones que se producen entre sus miembros y poder dar cuenta fiel de las dialécticas relaciones que se producen entre las interacciones sociales y los significados que se construyen”. (Álvarez, 2008, p. 4). Así mismo:

En síntesis, el carácter etnográfico de un estudio permite entender un fenómeno, un problema, una realidad social en la cual participan las personas para analizar distintas realidades que configuran sus entornos; en este caso particular, la etnografía posibilita analizar un fenómeno educativo, como el de la cultura de la inclusión desde el punto de vista de las niñas y sus representantes de familia. Por tales razones, se desarrolló este estudio etnográfico, comprendiendo que la etnografía, permite comprender un fenómeno social, “desde la perspectiva de sus miembros (entendidos como “actores”, “agentes” o “sujetos sociales”. (Guber, 2001, p. 11).



7.1 Técnicas de recolección de información

Para obtener la información necesaria y cumplir con los objetivos de este estudio, se emplearán técnicas propias de la etnografía como las entrevistas semi estructuradas, la observación participante y los grupos focales, acompañados de actividades como las expresiones gráficas o dibujos.

Observación Participante

En primera instancia, la observación participante permite la familiaridad con la población partícipe del estudio y ayuda a conocer el escenario y la realidad que los configura, teniendo en cuenta que:

La observación participante tiene su primer reto en lo que genéricamente se denomina "ganar la entrada al escenario" u "obtener el acceso". El éxito en lograr este cometido depende en buena parte de las habilidades interpersonales del investigador, así como de su creatividad y sentido común. (Sandoval 1996, p. 141)

Para que la información obtenida en el proceso de observación participante sea confiable, requiere una presencia constante y participativa del investigador en el lugar donde se desarrolla la investigación; al respecto Guber (2001), afirma: “la observación participante consiste en dos actividades principales: observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en torno del investigador y participar en una o varias actividades de la población”. (p. 22).

El objetivo de la observación en la perspectiva cualitativa es comprender el comportamiento y las experiencias de las personas como ocurren en su medio natural. Por lo



tanto, se intenta observar y registrar información de las personas en sus medios con un mínimo de estructuras y sin interferencia del investigador. Se considera como una técnica que permite el registro de las acciones perceptibles en el contexto natural y la descripción de una cultura desde el punto de vista de sus participantes. (Monje, 2011, p. 153).

Entrevista

Aparte de la observación participante, la etnografía permite la realización de entrevistas para estrechar lazos de familiaridad con los participantes; se recomienda que las preguntas formuladas no sigan un formato fijo, sino que sean expuestas de manera espontánea:

En el ámbito de un tema determinado, el entrevistador puede plantear la conversación de la forma que desee, plantear las preguntas que considere oportunas y hacerlo en los términos que le parezcan convenientes, explicar su significado, pedir al entrevistado que le aclare algo que no entiende o que profundice sobre algún aspecto cuando lo estime necesario, y establecer un estilo propio y personal de conversación (Corbetta, 2007, p. 367).

Grupos focales

Las entrevistas son apoyadas por los grupos focales que según Escobar y Bonilla (2009), son una técnica de obtención de información que posibilita “recolectar información para resolver las preguntas de investigación” (p. 53); además, permiten aproximarse a los conocimientos, actitudes y prácticas sociales de las personas respecto a distintos temas o fenómenos.



Expresión gráfica Libre

Otra técnica empleada en este estudio está relacionada con la expresión gráfica libre, empleada para que las niñas plasmaran a través de imágenes, su visión respecto a las temáticas en cuestión. La expresión gráfica es un recurso válido para analizar el contexto en el que se encuentran los infantes y les ofrecen la oportunidad de expresar y comunicar diversas emociones o sentimientos; de igual modo, las expresiones gráficas ayudan al maestro a reconocer características que particularizan a cada uno de los niños y niñas.

En cuanto a la expresión gráfica, Lowenfeld (1968), señala la necesidad que tienen los docentes de capacitarse para motivar a los niños, con estrategias como los dibujos, para ayudarles a liberar emociones y expresar diferentes sentimientos, a través de manifestaciones artísticas, incluyendo la imagen corpórea como expresión creadora:

Las tareas más difíciles del maestro de niños pequeños es procurar los caminos socialmente aceptables en los cuales los niños puedan usar su capacidad creadora (...). Probablemente, el momento más crítico para el estímulo del pensamiento creador es cuando el niño comienza a asistir a la escuela primaria. Aquí se estructuran las actitudes iniciales, y no siempre se comprende que la escuela puede ser un lugar agradable, donde se recibe de buen grado la contribución individual y donde se busca cosas nuevas y se las realiza. (p. 66)

Desde esta postura, se propone a los docentes emplear el arte para despertar la capacidad creadora de los educandos, puesto que los menores necesitan explorar el conocimiento y construirlo desde diferentes dinámicas. Por lo tanto, en este estudio se



realizarán protocolos a través de la expresión gráfica libre para ampliar la comprensión de la cultura incluyente desde la perspectiva de las niñas.

Diario de campo pedagógico

El diario de campo pedagógico es una técnica que consiste en registrar de manera detallada los datos suministrados por los participantes; es una herramienta de investigación útil porque posibilita sistematizar la información en forma más precisa; al respecto, Martínez (2016) señala que el diario de campo “es el principal instrumento de registro de procesos de observación etnográfica porque éste va acompañado de un análisis con base en la cartografía social del contexto donde la acción, problema o estudio se desarrolla”. (p. 76)

El diario de campo permite entonces plasmar los datos observados para lograr describirlos de manera más organizada con el respectivo análisis, el cual permitirá llegar a los resultados de la investigación.

7.2 Procedimiento

Para iniciar la ejecución de este proyecto de investigación se presentó un consentimiento informado a las directivas de la Institución Educativa San Agustín para el desarrollo del trabajo de campo¹. Una vez obtenido el permiso, se solicitó la aprobación de las niñas y de sus representantes de familia para confirmar su participación en el proyecto²; todos los miembros mencionados afirmaron su intervención y de aquella manera se inició el

¹ Ver formato de consentimiento de las directivas en anexo 1.

² Ver el consentimiento informado en Anexo N. 2



trabajo de campo, cuya planificación estuvo guiada por los respectivos protocolos de trabajo de campo.³



Figura No. 2. Trabajo con representantes de familia.

Lo primero que se realizó fue una reunión con los participantes para socializarles los objetivos del proyecto y su importancia para la institución y para cada uno de ellos; luego se ejecutaron una serie de talleres de sensibilización respecto a la diversidad en general, tendientes a conocer la postura de los participantes respecto a la misma. Después, las niñas realizaron dibujos apoyados por términos que según ellas, definían la diversidad; posterior a ello, se desarrolló una plenaria en la cual las niñas socializaban con las compañeras el trabajo

³ Ver el formato de protocolo en anexo N. 3



realizado y discutían los resultados obtenidos, los cuales pueden evidenciarse en las imágenes expuestas a continuación:

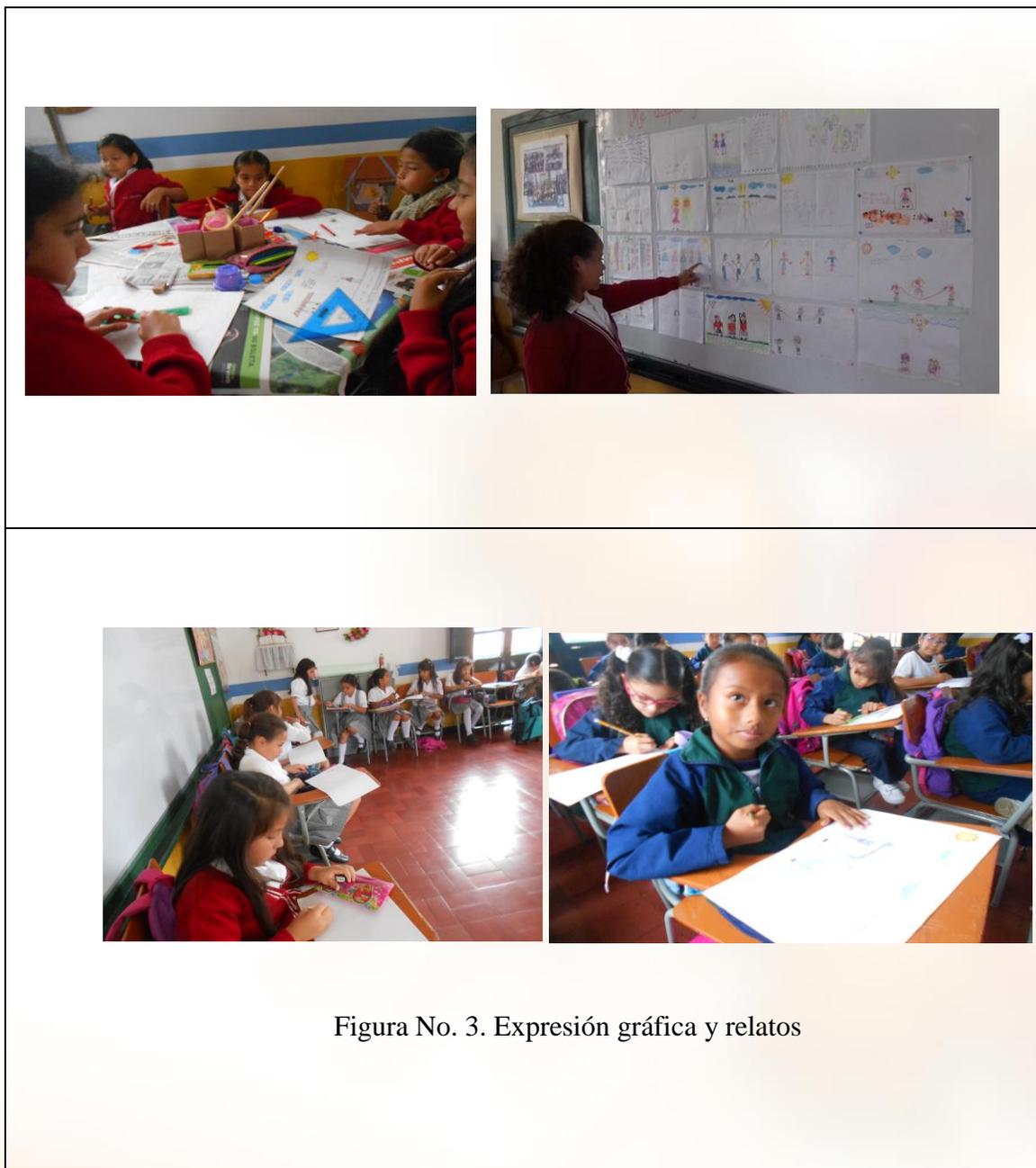


Figura No. 3. Expresión gráfica y relatos



Las niñas también participaron de talleres y actividades lúdicas en las cuales se presentaban videos relacionados con la inclusión, la diversidad y la importancia del buen trato hacia los demás. De igual modo, se realizaron reuniones con los representantes de familia de las niñas, con el fin de escuchar sus testimonios o percepciones respecto a la diversidad y para conocer desde sus perspectivas, cómo se vivencia la cultura de la inclusión en la Institución Educativa San Agustín.





Figura No. 4. Grupo focal representantes de familia.

El trabajo de campo también permitió la formulación de entrevistas individuales a profundidad, tanto a las niñas como a sus representantes de familia con el fin de indagar sus posiciones respecto a la cultura de la inclusión, lo cual se presenta en las siguientes imágenes:



Figura No. 5. Observación participante. Figura No. 6. Entrevistas semi estructuradas

7.3 Unidad de análisis

La unidad de análisis es la cultura de la inclusión en la Institución Educativa San Agustín de Popayán (Cauca), desde la mirada de los educandos de grado tercero y sus representantes de familia.

7.4 Unidad de trabajo

En el desarrollo de esta investigación participaron 35 estudiantes de grado tercero, cuyas edades oscilan entre 7 y 9 años, junto con sus representantes de familia y se llevó a cabo en la Institución Educativa San Agustín (Popayán, Cauca).



8. Análisis de la información

El análisis de la información obtenida en este estudio implica tres fases o momentos: fase descriptiva, fase interpretativa y fase de construcción de sentido.

La fase descriptiva está relacionada con la organización y agrupación textual de la información obtenida de acuerdo con las respuestas espontáneas de los participantes. La siguiente fase es la interpretativa en la cual se examina la información obtenida, sustentada desde distintos planteamientos expuestos de manera previa en el referente teórico, de tal modo que se contrastan las teorías consultadas con los datos originados del trabajo de campo.

Y, por último, se desarrolla la fase de construcción de sentido en la cual se vincula la información obtenida y se relaciona con elementos conceptuales que sustentan la investigación, junto con los aportes que ello supone. Además, se relacionan las categorías iniciales y las que emergen como resultado de la investigación.

8.1 Fase descriptiva

En esta fase descriptiva, se exponen las expresiones de las 35 niñas del grado tercero de la Institución Educativa San Agustín y las de sus representantes de familia; estas expresiones se organizan en categorías **que dan sentido al proceso investigativo**. La información presentada en este apartado corresponde al procesamiento cualitativo: codificación, agrupación y descripción de cada uno de los ítems relacionados con cada categoría.



La primera categoría se denomina: **La inclusión escolar: oportunidad para garantizar los derechos humanos de los educandos.** Los descriptores de esta categoría son los siguientes:

- Interacciones escolares: tensiones entre prácticas de exclusión y de inclusión.
- La convivencia como elemento generador de inclusión

La segunda categoría es nombrada: **La cultura de la inclusión: sustentada en la formación axiológica de los sujetos** y sus descriptores son los siguientes:

- Fortalecimiento de valores
- Afectividad

La tercera categoría nombrada: **La inclusión como posibilidad para el reconocimiento de la diversidad** tiene los siguientes descriptores:

- Reconocimiento
- Dialogicidad

8.1.1 Primera categoría: La inclusión escolar: oportunidad para garantizar los derechos humanos de los educandos.

Descriptor 1: interacciones escolares: tensiones entre prácticas de exclusión y de inclusión.

Una vez realizado el trabajo de campo en la IE San Agustín, fue posible identificar prácticas tendientes a la inclusión, según la mirada de los estudiantes de grado tercero y de sus representantes de familia; pero también fueron evidentes actitudes y actos segregadores



que afectan la autoestima de las niñas, lo cual conlleva a precisar que tanto la exclusión y la inclusión son parte de las prácticas relacionales emergentes en el entorno escolar.

Aquellas tensiones fueron evidentes desde las voces de las estudiantes y las de sus representantes de familia, pues ambos narraron una serie de episodios excluyentes, pero también expusieron estrategias, que, según ellos, pueden minimizar aquellas acciones y propiciar la inclusión educativa. En primer lugar, las niñas manifestaron sentirse, en ocasiones, rechazadas por sus compañeras, pues les exigen ciertas características para encajar en un grupo determinado, de lo contrario, se someten a prácticas de discriminación que afectan su autoestima, tal como lo señala la participante número 4⁴:

A veces peleamos entre niñas porque algunas no son iguales a las demás, porque no tienen las mismas cosas y porque a veces no les gusta por la letra, tampoco porque se saca buenas notas o porque es obediente y ellas quieren que todas sean iguales, quieren que sean igual que ellas por eso no les gusta salir con ellas.

Aparte del discurso expuesto, otras niñas también narraron situaciones que afectan su bienestar y las hace sentir rechazadas, pues las demás las agreden cuando no les gusta algún rasgo de su aspecto físico o de su comportamiento; tales situaciones son respaldadas por un grupo de alumnas que impiden a las demás expresarse con libertad en el aula de clase:

P. 12: Hay niñas que a veces hacen sentir mal a las otras, no hay que decir quiénes son, porque de pronto se sentirían mal decirlo delante de todas, y hay niñas que a veces a mí no me dejan hablar, me tuercen los ojos, me dicen de todo...al descanso

⁴ El nombre de las niñas fue sustituido por la palabra “participante”, con el fin de preservar su identidad. El número se empleó para indicar a cuál de las niñas se refiere el testimonio.



había un poco de niñas ahí sentadas yo les preguntaba si me podía hacer ahí y dijeron que no, que a mí no me importaba estar ahí.

De igual modo, las niñas contaron sucesos en los cuales se sienten agredidas, pues en la cotidianidad escolar surgen situaciones que afectan la relación con sus compañeras, quienes las golpean, les quitan los turnos en las filas, las tratan con brusquedad, entre otra serie de agravios evidenciados, sobre todo, a la hora del recreo, cuando los docentes no están muy al tanto de las interacciones entre ellas:

P. 13: Hay niñas de otros cursos que a veces nos hacen caer, nos hacen tropezar, porque a veces salen a descanso y bajan las escaleras corriendo y no tienen cuidado con las niñas pequeñas. Y también hay otras niñas aquí en el colegio que repiten muchas veces la comida y así las demás niñas no pueden comer, entonces así no se puede convivir en el colegio.

Tales situaciones afectan la amistad entre las niñas, las aíslan y las hacen sentir vulnerables, pues muchas de ellas, debido a las discusiones con sus compañeras, deciden alejarse del grupo y evitar conflictos; otras menores también reiteraron que se sienten rechazadas, burladas y tristes al no recibir un buen trato de parte de sus amigas:

P.2: Algunas compañeras no quieren salir conmigo y me siento mal porque salgo sola al descanso.

P. 3: Sí, una amiga, ella siempre me hace sentir mal, a veces me dice que soy un alambre y me hace sentir mal y les dice a todas.

P. 2: Algunas niñas no me meten al juego porque dicen que yo no corro rápido.

P. 1: Sí, me he sentido rechazada cuando yo estaba en segundo, mi amiga me decía que no tenía papá porque yo no tenía **el apellido de mi papá.**

De acuerdo con los testimonios de las estudiantes, fue evidente que muchas padecen situaciones de rechazo en su contexto escolar, pues sus compañeras les exigen actuar de



determinada manera, por ejemplo, jugar rápido, ser inteligentes, tener a papá y a mamá juntos e incluso formar parte de la misma religión o contar con los mismos recursos económicos, pues de lo contrario serán víctimas de situaciones excluyentes:

P.2: Sí, hay niñas que son muy creídas y porque somos cristianas y no católicas, nos dicen de todo.

P. 1: lo que pasa es que, cuando toca uniforme de diario, las niñas me miran y se ríen, es que mis zapatos ya están muy viejitos, y se están rompiendo.

P. 3: Es que mi mamá dice que las niñas tienen muchos piojos, y yo estoy aquí sentada sola porque me pueden pasar piojos y me pelean y que no esté llegando con quejas a la casa, porque ella está muy ocupada y no puede venir al colegio. Por eso casi no tengo amigas.

Así mismo, en las relatorías expuestas por las niñas para sustentar un trabajo pictórico respecto a la inclusión, ellas señalaron que algunos de sus dibujos representaban prácticas discriminatorias, originadas por las diferencias que tienen en relación con las otras niñas, pues en muchos casos son rechazadas si hablan o actúan diferente:

P. 2: porque las niñas dicen que yo hablo feo y por eso no me dejan jugar, y tampoco me dejan estar con ellas en el salón y a mí no me gusta estar sola. A mí me gustaría que ellas fueran diferentes y me quisieran de verdad.

P. 1: me da miedo hablarles y mejor me quedo sola y espero que pase el recreo.

Fue explícito que las relaciones entre las niñas están mediadas por una serie de circunstancias que las aíslan y afectan las relaciones entre ellas. Ante tales situaciones, los padres de familia manifestaron que, para evitar aquellos actos de rechazo entre las menores, es necesaria la intervención familiar para formar niñas amorosas y menos vulnerables:



P9, Rp: Estimularla, darle mucho amor, enseñarle que ella vale mucho y que a veces las personas cometen errores y que ella debe superarlo con la ayuda de los padres y profesores y que no debe tratar mal a nadie, así a ella la ofendan...

Para los representantes de familia, es imperativo ofrecer a sus hijas espacios escolares en los cuales ellas puedan actuar con seguridad y confianza en sí mismas, sin ningún temor de ser discriminadas; para tal efecto, consideran fundamental la participación del docente quien, según ellos, ha de ser un sujeto capaz de apoyar y respaldar a cada una de las alumnas, ofreciéndoles seguridad y confianza, tal como lo manifestaron algunas madres de familia:

P5, Rp⁵: Mi niña me cuenta que cuando la profesora está en el salón, ella se siente segura para hablar, pero cuando están solas ella es callada.

P2, Rp: La parte afectiva es la más importante, cuando hay amor hay confianza y hay seguridad, que la niña no sepa sumar pero que encuentre a la maestra sonriente con un abracito ella se va a sentir feliz y va a poderlo hacer.

P.6, Rp: me ha parecido muy lindo, muy lindo que la profesora no fuera como el ogro que está en frente sino la compañera que le regala un abrazo, una caricia, y se preocupe por cada una de las necesidades que ellas tenían, no materiales porque lo material va y viene sino las necesidades que son fundamentales el cariño, la atención.

De igual modo, los representantes de familia consideraron que, para lograr relaciones incluyentes en la institución educativa, es necesario que las interacciones entre todos los miembros de la institución estén basadas en el afecto y la ayuda mutua; por su puesto, ellos también depositaron en la familia la responsabilidad de formar a las menores como sujetos capaces de respetar a los demás, desde las diferencias que de manera natural los caracterizan:

^{5 5} Las letras Rp se refieren a los representantes de familia.



Descriptor 2: La convivencia como elemento generador de inclusión

Así como los representantes de familia expusieron algunos aspectos que pueden abordarse en los escenarios escolares y en la familia para minimizar actos excluyentes, las niñas también visibilizaron sus voces para exponer hechos, que, según ellas, fortalecen y mejoran la relación con los otros:

P. 2: Tenemos que aprender a no decirle a la compañera que haga esto o no haga esto porque ella tiene su propia creatividad, su propia imaginación, sus propias notas y uno no es igual a ella porque nosotros somos diferentes a ellas y así que uno diga, mira ellas son gemelas, no, tenemos diferentes pensamientos y cualidades.

P. 11: Que me dan cariño, que no me mienten, que siempre me apoyen para lo que necesite y que me ayudan a no tener miedo.

P. 7: Me gusta decirles ¡hola amiguita! ¿Cómo te llamas? ¡Eres muy bonita y tu cabello mira como brilla ¡y nos comenzamos a decir cosas bonitas y después que seamos amigas las invito a mi casa.

Para las alumnas es importante mantener buenas relaciones con sus compañeras, pues así se sienten apoyadas, protegidas y queridas; tales sentimientos les generan bienestar, tranquilidad y motivación para participar e interactuar con los otros en todas las actividades desarrolladas en el ámbito escolar, pues las situaciones de discriminación les generan tristeza:

P. 8: Cuando mis amigas no me quieren, no sé, me da desesperación y dolor en mi corazón y me siento mal.

P. 4: Me sentiría con pena por las personas que son rechazadas y las defendería y les dijera que la dejaran en paz. Yo creo que todas somos iguales y que nadie nos debe rechazar.



P.9: No, también me siento mal porque si a una compañera la rechazan me están rechazando a mí.

En resumen, todas las niñas narraron distintos episodios que las han hecho sentirse excluidas o tristes debido a las circunstancias mencionadas, que las hacen sentir como si no encajaran en un grupo determinado; no obstante, muchas de ellas y sus representantes de familia también señalaron la importancia de respetarse entre sí, para consolidar relaciones con los demás teniendo como base el respeto, la solidaridad y el buen trato y de aquella manera lograr prácticas educativas incluyentes lideradas por escuelas que contribuyan a tal proceso.

8.1.2 La cultura de la inclusión sustentada en la formación axiológica de los sujetos

Descriptor 1: fortalecimiento de valores

Respecto a las prácticas relacionadas con la cultura de la inclusión, para los representantes de familia resulta fundamental sustentar la formación de sus hijas en valores humanos, los cuales se construyen desde el hogar, pues ellos consideran que muchos de los actos excluyentes que surgen en la escuela se originan por la escasa formación en valores humanos que los menores reciben en sus casas:

P 1 Rp: Se da rechazo porque no se les ha enseñado el compañerismo, respeto y humildad, las niñas se pueden sentir rechazadas por alguna actitud negativa para ellas.

P 3 Rp: Porque no sentimos y hablamos con ellas, debemos de ofrecerles mucho amor y comprensión a nuestras hijas.



De tal modo que, para los representantes de familia, una formación humana de las niñas, sustentada en valores como la tolerancia, la justicia y el respeto, es fundamental para que ellas no agredan a ningún compañero ni formen parte de acciones segregadoras que afecten la integridad del otro.

De igual modo, las niñas insisten en la importancia de los valores humanos para entablar relaciones favorables con los otros, puesto que, si se tienen en cuenta aspectos éticos, es posible entablar una convivencia sustentada en la tolerancia y la comprensión; además, las niñas asignan importancia a las relaciones entre ellas mediadas por el afecto y la honestidad:

P.10: tenemos que aprender a respetarla y decirle: ¡mira, tú te equivocaste en esta palabra y también tenemos que aprender a ser amables con la persona.

P. 11: tienen que aprender a respetar lo que los compañeros están diciendo porque luego nosotros también nos podemos equivocar.

P.4: Sí, yo creo que nosotros los padres de familia debemos enseñarles a nuestras hijas a respetar y valorar a los demás.

P3: “Nosotras no tenemos que reírnos de las demás compañeras así se equivoquen, en una palabra, tenemos que aprender a respetarla y decirle mira tú te equivocaste en esta palabra y también tenemos que aprender a ser amables con la persona”.

En síntesis, para las estudiantes es importante la libre expresión y la posibilidad de escuchar al otro, dialogar y compartir, no solo cosas materiales, sino también los conocimientos y experiencias que las unan y las impulsen a ayudarse mutuamente.

Descriptor 2: Afectividad

Para los representantes de familia es importante que las interacciones entre las personas estén mediadas por vínculos afectivos expresados desde lo corporal y lo gestual, para transmitir seguridad, confianza y deseo de participación:



P2, Rp: La parte afectiva es la más importante, cuando hay amor hay confianza y hay seguridad, que la niña no sepa sumar pero que encuentre a la maestra sonriente con un abracito ella se va a sentir feliz y va a poderlo hacer.

Aquella práctica pedagógica que valora la parte afectiva y el conocimiento del contexto en el que se desenvuelven las estudiantes, posibilita la configuración de ambientes inclusivos donde impera la confianza, el respeto por el otro, que en voces de los representantes de familia se transforma en seguridad para la formación de sus hijas, posibilitándoles enfrentar retos cotidianos.

Por consiguiente, el aula escolar representa el espacio en el cual las estudiantes pueden expresar sus dificultades y temores, apoyadas por compañeras y docentes afectivos, tal como ellas lo requirieron y cómo lo manifestaron en este estudio: P2: “Que me dan cariño que no me mienten que siempre me apoyen para lo que necesite y que me ayuden a no tener miedo”.

Las niñas consideran de gran valor el apoyo que reciben de sus compañeras, pues, por ejemplo, cuando se encuentran indispuestas, el cariño de las otras les permite salir adelante y las motiva para regresar a la escuela; al respecto afirmaron:

P. 3: Profe dibujé a **mi amiga** enferma, es que cuando ella se enfermó con gripa no pudo venir al colegio, y cuando volvió las compañeras no le prestaron los cuadernos para ponerse al día, y ella se puso a llorar, entonces yo le dije, tranquila yo te los presto, porque a mí no me gusta ver a mis compañeras tristes. Porque yo quiero ayudarlas, y que todas estén contentas.

P.1: Hay niñas que cuando me siento mal me apoyan y me hacen reír mucho.



De manera similar, los representantes de familia manifestaron que consideran agradable la institución educativa, pues en ella se destaca el amor hacia sus hijas y la disciplina inculcada, como lo afirma el RP. 5: “Me gusta mucho el amor que tienen por las niñas, la dedicación, la disciplina, los valores que les enseñan”. Tanto para las niñas como sus representantes de familia consideran relevante el sentido de compañerismo, de unión y solidaridad, pues los consideran como manifestaciones de afecto que fortalecen las relaciones con los otros y posibilitan la inclusión.

8.1.3 La inclusión como posibilidad para el reconocimiento de la diversidad

Descriptor 1: Reconocimiento

Para las estudiantes, el reconocimiento del otro, la valoración de cualidades y el respeto por las diferencias, es fundamental para mejorar las relaciones entre ellas y estrechar lazos de amistad: P. 2: “Decirles hola amiguita cómo te llamas, eres muy bonita y tu cabello, mira como brilla y nos comenzamos a decir cosas bonitas y después que seamos amigas las invito a mi casa.”

Para las niñas resulta favorable sentirse incluidas en los contextos escolares, interactuar con las demás y ser acogidas por sus compañeras, sin temor a ser rechazadas por las diferencias que las caracterizan; para ellas, el hecho de ser reconocidas y admitidas por las otras es sinónimo de bienestar y felicidad:

P.1: Yo me siento feliz por tener amigas que me apoyan y que me meten en los juegos a la hora del descanso.

P. 3: Estudio con las compañeras que me quieren, porque uno aprende de ellas y puede explicarles a las niñas que no entienden.



P.4: Que todas nos aceptemos, no importa si somos diferentes o pensamos diferente.

P.7: “Cuando participo con mis compañeras me siento muy especial porque uno puede participar y también le dan una oportunidad.”

Así como las niñas asignan valor al reconocimiento por parte de sus compañeras, también refirieron la importancia de contar con docentes que les permitan expresarse, tengan voluntad y paciencia para enseñarles, pues de esta manera, además de mejorar su autoestima, se propicia un ambiente agradable en el aula escolar:

P.5: La profe me deja hablar y no me interrumpe nunca.

P.8: Que, si uno no entiende, la profe nos explica hasta el cansancio, mucho, hasta que entendemos.

P.10: Si me deja hablar y nos deja a todas, por eso la amo mucho, mucho a mi profe Ofelia.

P.9: Me gusta compartir mis chistes, adivinanzas y preguntas con mi maestra y mis compañeras y luego ellas me dejan preguntar cosas que no entendía.

Las niñas abordan el reconocimiento como la posibilidad que les permite actuar de manera libre y espontánea en el escenario escolar y, sobre todo, construir el conocimiento desde una interacción favorable con sus docentes, quienes valoran y posibilitan que ellas también pueden aportar a los procesos de aprendizaje.

Descriptor 2: Dialogicidad

Para los representantes de familia, es necesario que sus hijas sean reconocidas en el ámbito escolar y sean orientadas por profesores que potencien sus habilidades y les ayuden a mejorar, pero siempre con buena actitud:

P. 6 Rp: yo creo que a ustedes les pasa lo mismo y es que mi niña llega con una canción nueva, con esta canción aprendí tal cosa, la profesora nos enseñó con esta



canción que el viento, el agua con una forma muy diferente de enseñar una forma de regalar esa alegría y esa enseñanza, me ha parecido muy lindo.

Los representantes de familia también reiteraron la necesidad de establecer relaciones mediadas por el diálogo entre todos los miembros de la comunidad, sobre todo, entre ellos y los docentes, pues afirman que si existen vínculos entre ambos se viabiliza la formación de las niñas y se genera un ambiente de confianza y apoyo:

P.1.Rp: Cuando tengo un problema con mi hija le comento a la profe para que me ayude a resolverlo con la psicóloga.

P.6: Debemos de hablar con todos los padres de familia y con psicólogo y las niñas para así tener una buena relación para la sociedad.

Por tales razones, tanto los representantes de familia como las niñas manifiestan la necesidad de que sus diferencias sean reconocidas para propiciar la inclusión escolar, puesto que, si todos interactúan desde la justicia, la valoración de la diversidad y la democracia es más fácil evitar situaciones de segregación.

8. 2. Fase interpretativa

En esta etapa se contrastan los hallazgos con los desarrollos teóricos- conceptuales- **investigativos**; es un diálogo entre los actores (estudiantes y representantes de familia del grado tercero de la Institución Educativa San Agustín) y los autores, para cotejar lo identificado en las fuentes consultadas con las expresiones y hallazgos vislumbrados en el trabajo de campo.



8.2.1 La inclusión escolar: oportunidad para garantizar los derechos humanos de los educandos.

El trabajo desarrollado evidenció la persistencia de prácticas excluyentes entre las niñas del grado tercero de la Institución Educativa San Agustín, lo cual fragmenta la inclusión y se aleja de su propósito central consistente en posicionarse como una oportunidad para proteger los derechos y valores de los miembros del acto educativo; por lo tanto, es necesario concebir la educación inclusiva como:

Un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna. (Decreto 1421, 2017, párr. 5)

Desde esta perspectiva, la educación inclusiva garantiza los derechos humanos de los individuos y ha de asegurar los recursos y necesidades que requieran para su proceso educativo, con el fin de minimizarles las barreras de aprendizaje y mejorar su calidad de vida; al respecto, pensadores como Ainscow (2003) y Sapon (2007) señalan que para lograr espacios educativos incluyentes es fundamental convertir a la escuela en un lugar donde se valoren las diferencias humanas y el alumno aprenda sin ser segregado por ningún aspecto.

De igual modo, las niñas consideran favorable sentirse aceptadas por los otros y tener la posibilidad de participar en todas las actividades escolares, sin que sus diferencias (raza, religión, cultura) representen un obstáculo para ello; al respecto, Gimeno (1996), señala la



necesidad de aceptar la diversidad para garantizar la libertad de los sujetos y “el fomento del espíritu crítico independiente; lo que significa admitir las singularidades y el fomento de la tolerancia ante las diferencias, expresión de esa libertad y de esa autonomía”. (p. 61).

Desde esta mirada, el aula escolar es uno de los principales escenarios donde los estudiantes encuentran una oportunidad para expresar sus sentimientos, emociones e ideas, pues aprenden a compartir y a respetar las diferencias y pensamientos del otro; tal afirmación es aseverada por Sapon (2007) al precisar que “las aulas pueden convertirse en comunidades de apoyo mutuo si los maestros promueven el respeto a las diferencias y dan ocasión a sus alumnos para que contemplen a los demás de formas distintas. (p. 59)

Por otra parte, además de sentirse apoyadas y seguras con los docentes, otras niñas asignaron importancia a las buenas relaciones que mantienen con sus compañeras, pues consideran que con ellas se sienten seguras y aceptadas dentro del contexto escolar. Ante aquel apoyo referido por las niñas, Stainback (2007) señala que “las clases de las escuelas inclusivas enfatizan en que todos los integrantes se deben sentir ligados, aceptados y apoyados por sus compañeros y demás miembros de la comunidad”. (p. 23); lo cual resulta significativo para los estudiantes pues se sienten menos vulnerables ante las acciones de rechazo.

Así mismo, en este estudio algunas madres de familia aseguraron que sus hijas han sido excluidas en el escenario escolar, pues lo han visto reflejado en su comportamiento; ante ello, muchas mamás expresaron que enseñan a sus niñas a respetar a las personas para crear ambientes propicios e interacciones humanas favorables, desde la diversidad como eje principal. Coherente con la participación de la familia, el decreto 1421 (2017) de la



Constitución Política de Colombia, refiere los derechos fundamentales de los niños y establece que:

La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores. Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de 'los demás»' (párr. 3)

Por lo tanto, garantizar la inclusión en los espacios escolares es posible si todos los miembros de la comunidad educativa se unen en aras de salvaguardar los derechos humanos de los educandos y sobre todo, las instituciones educativas se orientan por las políticas públicas para asegurar la inclusión de todos los estudiantes, evitándoles situaciones segregadoras que afecten su autoestima y su calidad de vida.

8.2.2 La cultura de la inclusión escolar mediada por la afectividad y el reconocimiento de las diferencias humanas.

Del trabajo realizado con representantes de familia y lo expresado por las estudiantes también pudo inferirse la importancia que asignan a las relaciones establecidas con los otros, las cuales, según ellos, son mediadas por lo corporal, lo gestual, la mirada, entre otros vínculos afectivos que transmiten seguridad, confianza y deseo de participación.

Respecto a ello, Freire (2010) considera oportuno sustentar los procesos de construcción de conocimientos desde manifestaciones afectivas, no solo hacia los alumnos, sino hacia todo lo relacionado con el proceso de enseñar. El pensador considera que una escuela donde se propician ambientes afectivos entre sus integrantes promueve la autonomía



y la libre expresión y viabiliza las interacciones con los otros, valorando las diferencias humanas y asumiéndolas de manera natural.

Para Freire (2010), “cuando el niño imagina una escuela alegre y libre es porque la suya le niega la libertad y la alegría” (Freire 2010, p. 93), por lo tanto, es fundamental promover espacios para construir una escuela feliz, la cual en el pensamiento de Freire se describe así:

La escuela que es aventura, que marcha, que no le tiene miedo al riesgo y que por eso mismo se niega a la inmovilidad. La escuela en la que se piensa, en la que se actúa, en la que se crea, en la que se habla, en la que se ama. Se adivina aquí la escuela que apasionadamente le dice sí a la vida, y no la escuela que enmudece y me enmudece. (Freire 2010, 84).

Por lo tanto, el afecto, el amor y la confianza expresados por parte de todos los miembros de la institución educativa, permiten configurar ambientes inclusivos, democráticos, seguros y respetuosos, por lo cual es necesario comprender que para lograrlo es necesario una formación en valores humanos, pues no es posible lograr la inclusión educativa sin la convivencia y la tolerancia con lo que resulta diferente. (Freire, 2010).

Aquella inclusión educativa está establecida en la Constitución política de Colombia (Decreto 1421, 2017) la cual instituye “el deber que tiene el Estado colombiano de pasar de modelos de educación «segregada» o «integrada» a una educación inclusiva que” (párr.5) que asegure a todos los niños y niñas aprender juntos sin obstáculos que lo impidan.



8.2.3 La inclusión sustentada por la valoración de la diversidad humana

Desde las narrativas de los representantes de familia y lo expresado por las estudiantes, se evidenció que todos coinciden en la importancia que tiene para ellos sentirse aceptados en el contexto escolar, no solo para la construcción de su individualidad, sino para favorecer las interacciones establecidas con los otros, desde las diferencias que los particularizan. Tanto las niñas como sus familiares reiteraron la necesidad de sentirse acogidas por sus compañeras y profesoras, pues de esta manera se propicia un ambiente agradable y se sienten motivadas para asistir a la escuela; al respecto, Santos (1.994) manifiesta:

La escuela debe atender a la diversidad de los educandos, para lo cual necesita aproximarse al contexto de ellos teniendo en cuenta que la escuela debe abrirse a la comunidad en forma bidireccional, esto permite conocer lo que sucede en el entorno facilitando colaboraciones y la recepción de las informaciones críticas que se produzcan sobre su modo de estructurarse y de funcionar. (p.32)

Aquel reconocimiento de las diferencias está estipulado desde las leyes colombianas, las cuales señalan la necesidad de establecer currículos escolares flexibles, que mantienen “los mismos objetivos generales para todos los estudiantes, pero dan diferentes oportunidades de acceder a ellos” (Decreto 1421, 2017, párr.2); es decir, tienen en cuenta el carácter heterogéneo de los estudiantes y sus diferencias en cuanto a cultura, estilos de aprendizaje, contexto, entre otros factores que los particularizan.



Reconocer las diferencias naturales entre los estudiantes favorece las interacciones entre ellos y mejora su autoestima, teniendo en cuenta que, para los menores, es fundamental el reconocimiento; respecto a ello, Piaget (1991), en sus estudios psicológicos sobre la primera infancia, señala que, durante el inicio de la etapa escolar, los niños empiezan a socializar con los otros, a trabajar en equipo y a construir saberes de manera conjunta.

Esto se observa ya en el lenguaje entre niños. Las discusiones se hacen posibles, con lo que comportan de comprensión para los puntos de vista del adversario, y también con lo que suponen en cuanto a búsqueda de justificaciones o pruebas en apoyo de las propias afirmaciones. (...) El lenguaje "egocéntrico" desaparece casi por entero y los discursos espontáneos del niño atestiguan por su misma estructura gramatical la necesidad de conexión entre las ideas y de justificación lógica". (Piaget, 1991, p. 28)

El trabajo colectivo mejora las interacciones sociales del menor, quien puede, por ejemplo, participar de un juego con normas preestablecidas e inicia un proceso de reflexión, entendida esta como "una conducta social de discusión, pero interiorizada (como el pensamiento mismo, que supone un lenguaje interior y, por lo tanto, interiorizado)" que mejora las interacciones con los otros y le ofrece autonomía y cooperación en las relaciones afectivas.



8.3. Fase de construcción de sentido

En esta fase **se desarrolla la triangulación de la información** teniendo en cuenta el apartado interpretativo el cual posibilitó relacionar la postura de los teóricos con lo expuesto por los participantes de este estudio; también en este apartado es posible analizar la cultura de la inclusión en la Institución Educativa San Agustín, desde la perspectiva de las niñas de grado tercero y sus representantes de familia.

La inclusión invita a construir una sociedad más democrática, tolerante y respetuosa de las diferencias, cuya meta es generar espacios donde la educación para todos sea un derecho compartido y práctico. La evolución del concepto de inclusión cobija a niños, niñas y jóvenes y se garantiza el derecho que todas las personas tienen a la educación, junto a docentes, administrativos y padres de familia que tejan redes de valoración por las diferencias.

Según lo dicho, pudo evidenciarse que en la Institución Educativa San Agustín no siempre se garantiza aquella inclusión escolar, puesto que en ocasiones se presentan situaciones tendientes a la exclusión. Por una parte, hay niñas que se sienten excluidas al ser rechazadas por sus compañeras en los juegos o actividades escolares; y, por otro lado, se aprecian acciones que favorecen la aceptación del otro y minimizan los actos de rechazo.

Según lo dicho, es necesario orientar los procesos formativos teniendo en cuenta las individualidades de los estudiantes, sus intereses, experiencias previas, motivaciones y ritmos de aprendizaje para que los actos incluyentes protagonicen las interacciones escolares; al respecto Blanco (1999) afirma que la inclusión implica:



Que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se trata de lograr una escuela en la que no existan “requisitos de entrada” ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo; una escuela que modifique substancialmente su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, incluidos aquellos que presentan una discapacidad (p.10).

De igual manera, conseguir espacios escolares incluyentes también requiere reconocer las configuraciones familiares y sociales de los estudiantes y la diversidad que los particulariza, pues como lo señala Santos (2001), la escuela ha de procurar “atender a la diversidad de los educandos, para lo cual necesita aproximarse al contexto de ellos, la escuela debe abrirse a la comunidad bidireccional, que permite conocer lo que sucede en su entorno y facilite las colaboraciones”. (p.4.)

Desde esta perspectiva, fue explícito que los actores participantes de este estudio necesitan espacios incluyentes, pues para ellos resulta fundamental sentirse aceptados por su grupo escolar y ser reconocidos en su singularidad, puesto que ello les causa alegría y deseo de asistir a la escuela. También asignaron importancia a la parte afectiva y tanto para las niñas como para sus familias, es esencial la familiaridad con los docentes, consideran que de esa manera se propician espacios favorables para el aprendizaje de los educandos.

En esta dirección, para las estudiantes y sus representantes de familia, la construcción de una escuela inclusiva implica mantener relaciones favorables entre todos los miembros de



la institución educativa, las cuales, según ellos, son mediadas por lo corporal, lo gestual, entre otras expresiones, que dan seguridad y estrechan vínculos afectivos entre ellos.

Igualmente, los participantes de este estudio resaltaron la importancia de una formación cimentada en valores humanos, fundamentales para establecer relaciones favorables con los otros, pues según ellos, a partir de la tolerancia y la comprensión es posible generar ambientes de convivencia en los cuales se minimicen los agravios y las acciones segregadoras que afecten la integridad del otro.

Al respecto Stainback (2007) señala que “las escuelas inclusivas enfatizan en que todos los integrantes se deben sentir ligados, aceptados y apoyados por sus compañeros y demás miembros de la comunidad”. (p. 23); lo cual resulta significativo para los estudiantes pues al sentirse aceptados por los demás, también se sienten menos vulnerables ante las acciones de rechazo; por tales razones, la formación escolar sustentada en valores humanos ha de ir de manera conjunta con los procesos cognitivos para minimizar los actos de rechazo y así poder avanzar en la construcción de escuelas incluyentes y con calidad.



9. Conclusiones y Recomendaciones

En la Institución Educativa San Agustín los procesos de inclusión no están encaminados a posibilitar la democracia educativa pues en las principales decisiones que se toman al respecto, las voces de los estudiantes y representantes de familia han sido invisibilizadas; además, desde el Proyecto Educativo Institucional (PEI) no se han desarrollado estrategias para consolidar una cultura incluyente, que promueva la diversidad humana como una oportunidad para relacionarse con los otros, cuyo reconocimiento no admita ningún acto de rechazo o segregación.

Si se pretende lograr escuelas incluyentes, es necesario empezar por escuchar las voces de los actores educativos, como en este caso, las de los estudiantes y representantes de familia, pues sus narrativas y actitudes son la base para reconocer cómo asumen la educación y cómo se posicionan frente a la inclusión escolar; a partir de tal reconocimiento fue posible precisar en este estudio, según las voces de los participantes, que consolidar una cultura escolar incluyente implica un trabajo originado desde el hogar, desde el cual ha de surgir una formación de personas con valores humanos capaces de interactuar con los otros desde las diferencias.

En esta dirección, los partícipes de este trabajo asignaron mucha importancia a valores como el respeto y la tolerancia pues los consideran fundamentales para propiciar en el aula de clase ambientes de valoración por el otro, deseos de participación, seguridad para interactuar y motivación por aprender. Para lograr estos ambientes es pertinente contar con docentes dispuestos a orientar las prácticas pedagógicas desde el afecto, pues gracias a los vínculos de familiaridad establecidos con sus alumnos, será posible generar ambientes



propicios para el aprendizaje, donde cobra valor no solo el lenguaje verbal, sino el corporal, la mirada, lo gestual, que fomenta en el estudiante confianza y seguridad y fortalece su autoestima.

Según el trabajo realizado, también es posible precisar desde las voces de los actores que en la Institución Educativa San Agustín se han dado pasos importantes en el camino hacia la inclusión, así, por ejemplo, los participantes manifestaron su satisfacción con algunos docentes preocupados por conocer el contexto de las niñas e identificar sus estilos de aprendizaje para tenerlos en cuenta a la hora de desarrollar sus prácticas pedagógicas.

Se resalta entonces, según los participantes, la importancia de la dialogicidad en el aula, pues en la actualidad, como se mencionó, muchos docentes se aproximan al contexto sociocultural de las estudiantes y permiten la libertad de expresión, la cual, según cuentan los actores, no era posible en años anteriores, pero en la actualidad sí tienen la oportunidad de manifestar su sentir, sus preocupaciones, gustos e intereses.

Se espera entonces que a medida que las instituciones educativas conozcan y se orienten por las políticas públicas que sustentan la inclusión, mejore la cultura incluyente en el entorno escolar, con el fin de ser coherentes entre lo estipulado desde las leyes y lo que realmente sucede en el ámbito educativo. De tal modo, que las políticas públicas salvaguarden los derechos humanos de los estudiantes y ayuden a minimizar los actos de segregación y a potenciar espacios más humanos y por supuesto, incluyentes.

En síntesis, fue posible cumplir con el objetivo de esta investigación y conocer cómo surge la cultura de la inclusión en la Institución Educativa San Agustín; no obstante, se recomienda que para futuros estudios relacionados con esta temática, se escuchen también



las voces de los docentes, teniendo en cuenta que ellos son actores fundamentales de la práctica educativa y desde su quehacer pueden desarrollar actividades que impulsen la cultura de la inclusión y promuevan actitudes desde las cuales se naturalicen las diferencias humanas y se entretejan lazos favorables para la sana convivencia y el buen vivir.

También es oportuno continuar con una etapa de sensibilización de los maestros, utilizando diferentes mecanismos de difusión, sobre la relevancia de propiciar espacios de inclusión, que valoren la diversidad del estudiante, sin ningún tipo de discriminación.



10. Referentes Bibliográficos

Arnaiz Sánchez, P. (2011). Luchando contra la exclusión: Buenas prácticas y éxito escolar.

Recuperado de www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/.

Ávila, A. (2013) Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central. Narrativas de los y las docentes sobre la Inclusión de niños y niñas con discapacidad en primera Infancia en el jardín infantil Colinas y el Instituto de Integración cultural IDIC. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.

Boron, A. A., Boron, A. A., & Ribeiro, R. J. (2000). La filosofía política moderna: De Hobbes a Marx (No. Sirsi) i9789509231474). Buenos Aires: Clacso.

Ainscow, M. (2003). Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos. Recuperado de http://redes.cepindalo.es/file.php/10/ARTICULOS_INCLUSIVIDA/mel_ainscow.pdf.

Ainscow, M. y Booth, T. (2015). Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. 3ª edición. Madrid. 2015. Versión digital.

Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. Recuperado de: http://www.ugr.es/~pwlac/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.html.

Blanco Guijarro, R. (2008). Conferencia internacional de educación. “la educación inclusiva: el camino hacia el futuro”. Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura. Recuperado de



http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2__Spanish.pdf.

- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. Publicado en Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, n° 48, pp 55-72. Oficina Regional de Educación de UNESCO para América Latina y el Caribe. UNESCO/Santiago.
- Booth, T & Ainscow, M. (2000). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. UNESCO. Recuperado de <http://es.slideshare.net/RobertoPrez6/indice-de-inclusin-tony-booth-y-mel-aiscoworiginal>.
- Bruner, J. (1991). Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Alianza Editorial S. A. Madrid. Recuperado de: <http://raulhoffman.com/wp-content/uploads/2012/07/Actos-de-significado.pdf>
- Corbetta, P. (2007). Metodología y Técnicas de Investigación Social. Madrid: Aravaca.
- Constitución Política de Colombia. (1991). Artículo 44. Título II. Recuperado de <http://www.constitucioncolombia.com/titulo-2/capitulo-2/articulo-44>
- Díaz, O. y Franco, F. (2008). Percepción y Actitudes de los docentes hacia la Inclusión Educativa en Soledad. (Tesis de Maestría). Universidad de Cartagena. Recuperado de: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewFile/1117/695>
- Delgado, M & Boza, A. (2010). Iniciativas en educación intercultural para el fomento de la inclusión escolar. Educación y Diversidad. Revista Interuniversitaria de Investigación



sobre Discapacidad e Interculturalidad. Recuperado de:

file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-

IniciativasEnEducacionInterculturalParaElFomentoDe-3276553.pdf.

Donato, R., Kurlat, M., Padín, C., & Rusler, V. (2014). Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Estudio de casos en regiones de Argentina. Argentina. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Primera edición.

Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De Nuevo “Voz y Quebranto”. REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 11, No.2. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art5.pdf>

Echeita Sarrionandía, M & Verdugo Alonso, M. Á. (2004). La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva. Publicaciones del INICO. Recuperado de http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO9045/declaracion_salamanca_completo.pdf.

Escobar, J. y Bonilla, F. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. Cuadernos hispanoamericanos de psicología, Vol. 9 No. 1, 51-67. Universidad El Bosque. Bogotá.

Fernández, M. & Malvar, M. (2009). Una escuela inclusiva para una sociedad plural: nuestro referente, nuestro futuro. Recuperado de:



<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/4903/b15644698.pdf?sequence=>

3.

Freire, P. (2008). *Pedagogía de la Esperanza: un encuentro con la pedagogía del oprimido*.

Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (2010). *Pedagogía del Oprimido*. México D.F. Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. 2ª. Edición. Editorial siglo XXI, Buenos Aires.

Gimeno Sacristán, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Recuperado de

[file:///C:/Users/Liliana/Downloads/1478307454.gimeno_sacristan_unidad_3_Taller Act%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Liliana/Downloads/1478307454.gimeno_sacristan_unidad_3_Taller Act%20(1).pdf)

Gómez Hurtado, I. (2012). *Dirección escolar y atención a la diversidad: rutas para el desarrollo de una escuela para todos*. (Tesis Doctoral). Universidad de Huelva.

Departamento de Educación .Facultad de Ciencias de la Educación.

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

Norma.

Jaramillo Pérez, J. M., Ruiz Cubillos, M. I., Gómez Deantonio, A. N., López Peinado, L. D.,

& Pérez Álvarez, L. (2014). Estrategias para la inclusión de niños, niñas y adolescentes en contextos familiares. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(3), 477-493.



López Melero, Miguel. (2005). La ética y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva.

En: rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/7765/33194385.pdf?...1.

Lowenfeld, V. (1968). Desarrollo de la capacidad creadora. Editoria Kapeluz S. A. Buenos Aires, Argentina.

Medina, I. (2013). Proyecto de inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva. Tesis elaborada por como trabajo de grado como requisito para aspirar al título de Magister en Educación. Maestría en Educacion Ibagué – Tolima. Tesis de 53 páginas.

Martínez, A. (2016). La Observación y el Diario de Campo en la Definición de un Tema de Investigación. Recuperado de <https://escuelanormalsuperiorsanroque.files.wordpress.com/2015/01/9-la-observacin-y-el-diario-de-campo-en-la-definicin-de-un-tema-de-investigacin.pdf>

Meza García, C. (2010). Cultura escolar inclusiva en educación infantil: Percepciones de profesionales y padres. (Tesis doctoral). Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos. Facultad de Psicología. Universidad de Salamanca. Recuperado de: http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/76530/1/DPETP_Meza_Garcia_CL_Cultura_escolar.pdf.

Ministerio de Educación Nacional. (2008). Decreto 366 de 2009. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf



- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Índice de Inclusión. Programa de educación inclusiva con calidad “Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad”, Revolución educativa Colombia aprende. Recuperado de: http://www.colombiaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-320693_Pdf_1.pdf
- Monje Álvarez, C. A. (2011). Metodología de la investigación Cuantitativa y Cualitativa. Guía didáctica.
- Nikken, P. (1994). El concepto de derechos humanos. IIDH (ed.), Estudios Básicos de Derechos Humanos, San José, I, 15-37.
- Piaget, J. (1991) Seis estudios de psicología. La infancia de los siete a los doce años. Editorial labor, S.A. Recuperado de http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Jean_Piaget_-_Seis_estudios_de_Psicologia.pdf
- Pardo, L. Á. (2015). Negocios insaciables: estados, transnacionales, derechos humanos y agua. Memoria y Sociedad, 19(39), 206-211.
- Pujolás Maset, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. Universidad de Vic. Recuperado de <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/27250/1/Aulas%20inclusivas%20y%20aprendizaje%20cooperativo.pdf>
- Rosano Ochoa, S. (2008). El camino de la inclusión educativa en Punta Hacienda (Comunidad campesina de la sierra andina ecuatoriana), Universidad Internacional



de Andalucía. Recuperado de:
http://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/34/0050_Rosano.pdf?sequence=1.

Simón, C., Sandoval, M., Calvo I., y López, M. (2008). La inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales, asociadas a discapacidad, en España. Un estudio prospectivo y retrospectivo de la cuestión, vista desde la perspectiva de las organizaciones no gubernamentales de on discapacidad. Madrid.

Sandoval, C.A. (1996). Investigación Cualitativa. Bogotá: ARFO Editores.

Santos Guerra, M. A. (2001). Enseñar o el oficio de aprender. Organización escolar y desarrollo profesional.

Santos Guerra, M. A: (2003). Agrupamientos flexibles. Un claustro investiga. Edición: Diada. Sevilla.

Sales Ciges, A. (2009). Hacia una escuela inclusiva e intercultural: los proyectos de trabajo como propuesta curricular y formativa. Revista de Educación. 6 (2004): 139-153.
Universidad de Huelva. Recuperado de:
<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1940/b15153812.pdf?sequence=1>.

Stainback, S., y Stainback, W. (2007). Aulas inclusivas, un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. Narcea S. A. DE Ediciones, Madrid.

Sapon Shevin, M. (2007). Celebrar la diversidad, crear comunidad. En: W. Stainback & S. Stainback, *Aulas inclusivas, un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo.*, 4th Ed. Madrid. España: Narcea, s.a. Ediciones, pp. 37- 54.



Torres, J. (2010). Entrevista sobre educación inclusiva. Recuperado de:
<http://www.educaweb.com/noticia/2010/03/11/entrevista-educacion-inclusiva-necesidades-educativas-especiales-4139/>

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

Velázquez, E. (2010). La importancia de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas. Universidad de Salamanca. “Construcción de significados que otorgan los profesores, de Educación Parvularia, Enseñanza Básica y de Enseñanza Media, al trabajo con la diversidad, en una escuela municipal de la comuna de La Región Metropolitana”.



11. Anexos

11.1 Anexo 1. Consentimiento informado de representantes de familia

11.2 Anexo 2. Protocolo de trabajo de campo.