

## La inclusión educativa: desde las narrativas de estudiantes y padres de familia<sup>1</sup>

Oliva Fernández <sup>2</sup>  
María de los Ángeles Muñoz <sup>3</sup>  
Laura Carolina Sotelo <sup>4</sup>  
John Fredy Arcia <sup>5</sup>

### Resumen

El siguiente artículo es producto de un trabajo investigativo cuyo objetivo fue analizar las narrativas sobre inclusión educativa configuradas por algunos estudiantes y sus padres de familia o acudientes en la Institución Educativa Agropecuario Integrado de Sotará (Cauca), con el fin de emplear tal información para aportar a la consolidación de procesos incluyentes en el campo educativo. El desarrollo de este estudio cualitativo se hizo desde una metodología etnográfica mediante el uso de técnicas de obtención de información tales como la entrevista, la observación participante y el mapa parlante, las cuales permitieron recopilar los datos expuestos por los participantes y hacer su respectivo análisis. Para sustentar este estudio desde un referente teórico se desarrollaron algunas categorías de análisis relacionadas con la inclusión, las narrativas y la diversidad; después del análisis de los resultados, examinados a la luz de los referentes teóricos, pudo precisarse que las narrativas que configuran los estudiantes y sus padres de familia o acudientes respecto a la inclusión evidencian prácticas segregadoras que afectan el bienestar de los niños y niñas quienes son víctimas del rechazo y las burlas de sus compañeros y la indiferencia de algunos profesores ante tales acciones.

**Palabras clave:** inclusión educativa, narrativas, diversidad, estudiantes, padres de familia o acudientes.

---

<sup>1</sup> El presente artículo es el resultado de la investigación denominada: Narrativas de los estudiantes y padres de familia sobre la inclusión educativa en la Institución Educativa Agropecuaria Integrado Sotará (Departamento Del Cauca)

<sup>2</sup>Licenciada en educación Básica Primaria, Universidad Antonio Nariño, Cali Valle. Estudiante de Maestría en educación desde la diversidad, Universidad de Manizales. correo electrónico: olivafernandez4466@gmail.com.

<sup>3</sup> Psicóloga De la Universidad Cooperativa de Colombia. Especialista en Gerencia de la Calidad y Auditoria en Salud. Estudiante de la Maestría en Educación desde la Diversidad, de la Universidad de Manizales. Correo electrónico: mariadelosangeles11983@hotmail.com

<sup>4</sup> Psicóloga de la Universidad Cooperativa de Colombia. Estudiante de la Maestría en Educación desde la Diversidad, de la Universidad de Manizales. Correo electrónico: laurasotelo93@hotmail.com

<sup>5</sup> Magister en Educación Docencia de la Universidad de Manizales; Psicólogo de la Universidad de Manizales. Docente de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales. Director de tesis de la cual se deriva el presente artículo. Correo electrónico: arciajohn@gmail.com

**Abstract:**

**The educational inclusion:** from the students' narratives and parents.

The following article is the product of research work whose objective was to analyse the narratives on educational inclusion configured by some students and their parents or guardians in the Integrated Agricultural Educational Institution of Sotar  (Cauca), with the view to use such information to contribute to the consolidation of inclusive processes in the educational field.

The development of this qualitative study was done from an ethnographic methodology through the use of information gathering techniques such as the interview, the participant observation and the mind maps, which allowed to assemble the data presented by the participants and make their respective analysis. To support this study from a theoretical referent some categories of analysis related to inclusion, narratives and diversity were implemented; after the analysis results, examined in the light of theoretical referents, it could be specified that narratives of students and their parents or guardians regarding to inclusion show segregated practices affecting children welfare who are victims of rejection and teasing of their classmates and the indifference of some teachers to such actions.

**Key words:** educational inclusion, narratives, diversity, students, parents or guardians.

## 1. Presentaci n

El presente artículo resume el trabajo investigativo titulado Narrativas de los estudiantes y padres de familia sobre la inclusión educativa en la Institución Educativa Agropecuaria Integrado Sotar  (Departamento Del Cauca), el cual fue realizado desde el año 2017, con el fin de conocer desde los relatos de los estudiantes y sus familias cómo se aborda la inclusión en dicha institución, ubicada en la zona urbana del municipio de Sotar . Este trabajo pertenece a la línea de Investigación en Desarrollo Humano, de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales y fue asesorado por el docente e investigador Jhon Fredy Arcia.

## 2. Planteamiento del problema

En la contemporaneidad los procesos de inclusión tienen por objetivo salvaguardar los derechos humanos, por ello, se legitiman mediante resoluciones, artículos, acuerdos y tratados que exponen leyes y principios para evitar actos de segregación, ya sea por la condición física, sexual, religiosa, económica, psicológica, ideológica o educativa de las personas, pues todas merecen permanecer en un plano de equidad y justicia social, dado el valor constitutivo de cada sujeto. Al respecto, la Constitución Política Colombiana (1991) en el artículo 13, plantea que "todas las personas nacen libres e iguales (...) y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación" (p. 15). Pensando esta afirmación desde la praxis educativa, se reitera el valor intrínseco por las diferencias de cada estudiante, comprendiendo la diversidad como una condición humana desarrollada desde el nacimiento, la cual

aporta a la configuración de unos rasgos culturales, sociales, económicos, políticos y religiosos, entre otros, que asignan autenticidad a cada individuo y lo configuran de una manera genuina y con capacidad para convivir en sociedad, tal como lo establece la constitución.

Ahora bien, el contexto general del sistema educativo en Colombia, muestra ambivalencias respecto a los procesos de inclusión, pues en muchas instituciones escolares éstos permanecen en el plano discursivo, sustentado por leyes que lo respaldan; pero en la práctica, la inclusión es obstaculizada por acciones que afectan las relaciones entre estudiantes, docentes y padres de familia (currículos homogeneizantes, métodos tradicionales de enseñanza, formas de evaluación estandarizadas, entre otros). Estas falencias son generalizadas en todo el país, al ser un problema sistemático y cultural, pues aunque existen políticas públicas que legitiman la inclusión, aún falta más trabajo en el campo escolar para asegurar la participación de todos los estudiantes; tales problemas educativos también cobijan a la institución en la cual se realizará este estudio, denominada Institución Educativa Agropecuaria Integrado Sotará (en adelante IEAI Sotará), en la cual, como en muchas instituciones del país, se requieren prácticas para favorecer la inclusión.

Por tales razones, este estudio en particular se interrogará sobre los procesos de inclusión desarrollados en la IEAI Sotará, explícitos desde el mismo estudiantado y desde los padres de familia. Cabe decir que en la institución se admite el ingreso de todos los estudiantes, incluso de aquellos en condición de discapacidad; no obstante, en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del plantel no están estipulados criterios o parámetros que aseguren la inclusión educativa ni existen documentos institucionales que la legitimen. Por lo tanto, el PEI de la institución está desactualizado e incumple con los requisitos que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) exige a todas las instituciones del país para asegurar la inclusión. Al respecto, el MEN precisa, por ejemplo, la importancia de que toda la comunidad escolar participe de las prácticas de educación incluyente: profesores, personal administrativo, estudiantes y padres de familia o acudientes, puesto que:

Las instituciones educativas se deben convertir en el espacio natural donde los padres o personas responsables de los niños y jóvenes, (...) establezcan una relación de corresponsabilidad en la formación y construcción de valores con directivos, docentes, con otros padres de familia y en general, con toda la comunidad educativa en beneficio de los niños. (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p.6)

Según las directrices del MEN, todas las instituciones del país deben cumplir con unos requisitos mínimos de gestión de calidad para promover la inclusión; para ello, los planteles educativos cuentan con registros calificados sujetos a cambios y renovaciones de acuerdo con las metas cumplidas; en el caso de la IEA Sotará, según la versión de las directivas, no existe ningún documento que evidencie un proceso de registro calificado o de actualización del PEI.

De acuerdo con ello, este proyecto de investigación contribuye a identificar las falencias relacionadas con los avances de la institución en cuanto a registro calificado, sobre todo, los referidos a los procesos de inclusión, con el fin de buscar estrategias para optimar aquellos aspectos; no obstante, este estudio no intenta auscultar si los docentes realizan dinámicas favorables para la inclusión educativa o si el resto de comunidad actúa bien frente a ello, sino que empleará aquella información como insumo para conocer cómo están los procesos de inclusión y mejorar al respecto. En este sentido, analizar la inclusión educativa implica examinar las acciones pedagógicas para conocer cómo se abordan las diferencias humanas y se desarrollan prácticas para minimizar las desigualdades, tal como refiere López (2012):

El respeto a las diferencias del alumnado, en la búsqueda de la equidad educativa, es de un valor extraordinario en nuestras escuelas, entendiéndola no sólo como igualdad de oportunidades sino como igualdad de desarrollo de las competencias cognitivas y culturales, es decir, hablamos de oportunidades equivalentes. Igualdad en la diversidad es la expresión más acorde con nuestro pensamiento de equidad dado que cada individuo debe recibir en función de lo que necesita y no recibir todo el mundo lo mismo. (p.39)

Evitar acciones segregadoras en el campo educativo exige valorar la diversidad de los educandos y potenciar sus habilidades; también demanda que la comunidad educativa trabaje unida: familia (como agente social y formador), institución (flexible ante los cambios) y demás actores, dispuestos a relacionarse con los otros desde las diferencias humanas. La inclusión educativa también requiere cambios en el sistema social, educativo y cultural pues no consiste en contar con la presencia de un estudiante con alguna excepcionalidad en las aulas, sino que es un proceso para valorar las diferencias de las personas; es, por tanto, un acto de humanización y supone respeto, participación y convivencia. (López, 2011)

No obstante, a pesar de la importancia de las prácticas inclusivas, aún se presentan aspectos que la limitan, por ejemplo “la falta de recursos o de experiencia o la existencia de un programa, de métodos de enseñanza y de actitudes inadecuadas pueden limitar la presencia, la participación y el aprendizaje de determinados alumnos y alumnas” (López, 2011, p.42). Por ello es importante comprender que existen políticas nacionales e internacionales que promueven una educación incluyente y legitiman la inclusión como un derecho fundamental de todos los ciudadanos; así por ejemplo, la declaración de la ONU en 1948 (artículo 26) precisa el derecho de todas las personas a la educación en aras de asegurar su estabilidad emocional, social y cultural.

De igual modo, en la Convención sobre los derechos del niño (1989) se estableció la igualdad de oportunidades (libertades y equidad) para todos los menores sobre todo, en el campo educativo. Así mismo, la Declaración de Hamburgo (1997) señala el respeto por los derechos de las minorías (étnica, lingüística y religiosa) y fomenta la construcción de una sociedad donde la igualdad, la justicia y el diálogo sean los constructos que guíen hacia una nueva forma de humanidad. La Declaración de

Salamanca (1994) también rescata la integridad y la formación intrínseca de la educación como motor del desarrollo de los estudiantes, que ayude a satisfacer sus necesidades básicas (educación, vivienda, salud, autoestima, libertad, entre otras) para propiciar progreso social.

Todos los tratados internacionales descritos buscan dejar en el pasado la integración escolar, desde la cual los estudiantes eran excluidos del aula regular para ser tratados “de manera especial”, para trascender a la inclusión como proceso que decanta la diferencia como matiz para construir y transformar la sociedad. En consecuencia, para lograr un resultado coherente y comprometido con las políticas incluyentes a nivel nacional también existen estándares educativos que señalan la importancia de asegurar una educación incluyente, en la cual interviene no solo el docente, sino todo el cuerpo social (estudiantes, padres de familia, directivos, instituciones sociales, etc.) como agentes fundamentales de cambio y transformación. De acuerdo con ello, el Ministerio de Educación Nacional colombiano (MEN), precisa:

La posibilidad de acoger en la institución educativa –IE- a todos los estudiantes valorando la diversidad de sus características personales y culturales, parte de la premisa que, junto a otros, niños, niñas y jóvenes pueden aprender en un entorno educativo que ofrezca condiciones de accesibilidad y provea experiencias de aprendizaje significativas para todos. (MEN, 2006).

Por ello es importante comprender la relación intrínseca existente entre educación inclusiva y diversidad pues como lo plantea Melero (2012) “la educación inclusiva es un proceso para aprender a vivir con las diferencias de las personas” (p. 143), el cual no admite etiquetar o rechazar a ningún estudiante sino que cada uno sea valorado de acuerdo con las diferencias que lo hacen único, recibiendo un trato digno y equitativo basado en el respeto, la confianza, la convivencia y el amor.

Teniendo en cuenta la importancia de valorar la diversidad humana para lograr la inclusión, el decreto 1421 de 2017 declara que “el Estado protegerá especialmente a aquellas personas que, por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan” (p.1). El decreto reitera la obligación del Estado de garantizar los derechos humanos de todos los individuos, y en este caso, el derecho a formar parte del sistema educativo y de participar en él. El artículo mencionado también afirma la responsabilidad del Estado, la sociedad y la familia, como sujetos responsables de asegurar a los niños y niñas la protección de sus derechos humanos y sobre todo, garantizarles la educación inclusiva entendida como:

Un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de las niñas, niños, 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, p. 5)

De esta manera, el decreto 1421 de 2017 expone orientaciones para respaldar las garantías jurídicas de la educación inclusiva en Colombia y está soportado en la ley estatutaria 1618 de 2013, “por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad” (p.2). Además, el decreto ordena a todas las entidades públicas tanto nacionales como locales, “la responsabilidad de la inclusión real y efectiva de las personas con discapacidad, debiendo asegurar que todas las políticas, planes y programas, garanticen el ejercicio total y efectivo de sus derechos de manera inclusiva. (p.2)

El decreto y la ley descritos buscan que los procesos educativos protejan los derechos humanos de los estudiantes a través una cultura que minimice las barreras existentes en el entorno escolar. La inclusión propende por un estado que va más allá de las posibilidades étnicas, raciales y culturales, pues trasciende a la formación del ser humano, no como un ente solipsista sino como un sujeto inserto en un mundo donde las diferencias sean el motor de nuevos aprendizajes y experiencias.

En resumen, este estudio, a la luz de las políticas de inclusión expuestas, analizará cómo surge la inclusión en la IEAI Sotará (Cauca) según las narrativas de los estudiantes y padres de familia del plantel ubicado en la zona urbana del municipio de Sotará, departamento del Cauca. La institución cuenta con 150 estudiantes desde preescolar hasta educación media. Su horizonte institucional está encaminado hacia la formación agropecuaria de los estudiantes, aunque también se enfoca en formarlos con sentido de pertenencia por sus entornos.

Como se mencionó, en la institución no existen procesos de inclusión legitimados desde el Proyecto Educativo Institucional (PEI) pues solo se realizan de manera eventual algunos talleres de capacitación para orientar a los docentes respecto a la atención de los estudiantes con alguna discapacidad; pero no existen procesos para liderar prácticas pedagógicas orientadas a propiciar acciones incluyentes que vinculen a todo el estudiantado, lo cual va en contravía con lo estipulado por la ley estatutaria 1618 de 2013 que ordena a las instituciones educativas de todo el país velar por las personas con discapacidad y lograr procesos de inclusión reales y efectivos para “asegurar que todas las políticas, planes y programas, garanticen el ejercicio total y efectivo de sus derechos de manera inclusiva” (Decreto 1421, 2017, p.2).

Para lograr la inclusión educativa el decreto 1421 de 2017 también reglamenta “(...) el esquema de atención educativa a la población con discapacidad, fomentando el acceso y la permanencia educativa con calidad, bajo un enfoque basado en la inclusión del servicio educativo” (p.2). De igual manera, el Decreto 1075 de 2015 establece el servicio de apoyo pedagógico que todas las entidades territoriales deben organizar para garantizar la inclusión a todos “los estudiantes de preescolar, básica y media con discapacidad o con capacidades o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva”. (Decreto 1421, 2017, p.2)

En resumen, dada la precisión de las leyes colombianas para estipular los derechos de las personas a la inclusión educativa, es oportuna la realización de este estudio pues es una oportunidad para examinar desde las narrativas de los estudiantes y los padres de familia cómo surge la inclusión en la IEA Sotará y a partir de ello, vislumbrar unos resultados útiles como insumos para intervenir a favor de una educación incluyente. Además, para aportar a las dinámicas de los procesos educativos es necesario posicionar a los estudiantes como protagonistas de los procesos de conocimiento y por lo tanto, estar atentos a sus voces, como en el caso de este estudio que asigna importancia a las narrativas de los educandos y sus familias, como medio de expresión de sus realidades, entendiendo que:

Las fuentes (auto) biográficas y narrativas, constituidas por historias de vida, relatos de sí, relatos orales, fotos, diarios, autobiografías, biografías, cartas, memorias, testimonios, entrevistas, relatos de experiencia, escrituras escolares, videgrabaciones, se configuran como objeto de indagación transversal en las ciencias sociales y humanas y amplían las vías y los recursos metodológicos para el conocimiento de las experiencias vitales y narradas de los sujetos. (Murillo, 2015, p. 8)

La recapitulación de las diferentes experiencias a partir del diálogo y de las narrativas, muestra las formas de vida de un grupo social, las vivencias de su entorno, posicionando a los actores como constructores de su propia realidad pues a través de sus discursos, voces, gestos y acciones, asignan valor y significado a distintos fenómenos o situaciones sociales. La narrativa de los participantes en un proceso investigativo, en este caso de los educandos, ayuda a entretener y a comprender sus realidades a través de un proceso flexible de diálogo que ayuda a construir conocimiento de su pasado y su presente y dirige al docente y a la institucionalidad a configurar prácticas pedagógicas para mejorar los procesos educativos.

Por ello, surge la importancia de los relatos, entendiendo que éstos captan los sentimientos humanos, en el caso particular de la IEAI de Sotará, donde la acción concreta va dirigida a comprender cómo desde las narraciones se muestra al estudiante en relación con la institución y se devela cómo ellos interpretan, construyen y deconstruyen las relaciones con la comunidad y ponen en escena las diferentes formas en la cual emerge la inclusión en su institución educativa:

En efecto, la conformación de colectivos de docentes narradores, la constitución de redes pedagógicas tejidas en torno de relatos de experiencias, la incorporación activa de las docentes narradoras a una comunidad de prácticas y discursos pedagógicos empeñada en reconstruir y poner en valor al saber de la experiencia escolar, la articulación de todos estos agrupamientos con otros colectivos, redes y grupos de docentes dedicados a investigar sus prácticas educativas y escolares, son resultados de formación y de acción del proyecto que dan

cuenta de la validez catalítica del proceso de documentación narrativa desarrollado. (Murillo, 2015, p. 104)

Las narrativas de los estudiantes permiten entrar en mayor familiaridad con ellos, aproximarse a sus contextos, conocer sus formas de ver y pensar el mundo y ampliar la comprensión de los aspectos que los configuran para favorecer las interacciones entre los miembros del entorno educativo. Por ello, Murillo (2015) afirma: “¿qué es la educación sino la construcción socio-histórica y cotidiana de las narrativas personales y sociales?” (p. 278). De ahí surge la necesidad de acercarse a la vida cotidiana de los estudiantes y a través de sus narrativas, conocer cómo se posicionan ante diferentes temáticas, como en este caso, las relacionadas con los procesos de inclusión educativa.

### **3. Objetivo**

Analizar las narrativas que sobre la inclusión educativa configuran algunos estudiantes y sus padres de familia o acudientes en la IEA Integrado de Sotará (Cauca).

### **4. Descripción teórica**

Para analizar la inclusión en la IEAI Sotará es importante abordar aspectos que la configuran, tales como la diversidad asumida como una característica natural que permite a cada sujeto ser único y dotado de unas características particulares que le asignan identidad y por tanto, un lugar en el mundo en el cual ha de interactuar con los otros desde valores humanos que eviten actos excluyentes.

Así mismo, se hará referencia a las narrativas como el modo de expresión que tendrán los participantes de este estudio para manifestar sus ideas u opiniones respecto a los procesos de educación inclusiva que surgen en su institución educativa. En resumen, este estudio analizará categorías relacionadas con la inclusión, la diversidad y las narrativas para ampliar la temática abordada.

#### **4.1 la inclusión como mecanismo para una apertura educativa**

Al hablar de apertura educativa es importante pensar en “un proceso para aprender a vivir con las diferencias de las personas. Es un proceso de humanización y, por lo tanto supone respeto, participación y convivencia” (López, 2008, p. 3); en este sentido, la apertura educativa tiene como propósito forjar una educación desde una perspectiva más humana orientada a establecer relaciones con el otro desde la tolerancia y el respeto por las diferencias. Desde esta mirada, la educación resulta el mejor camino para la transformación social y para “abrir un espacio de interacciones permanentes” (López, 2012, p. 133); por lo tanto, la escuela ha de concebirse como un lugar en el que comparten un grupo de personas que piensan y actúan diferente, y por ello ha de procurar “educar en valores (...) respeto y tolerancia, de honestidad, de generosidad y justicia”. (López, 2012, p. 136)



López (2012) es enfático en proponer una humanidad con sensibilidad y responsabilidad por el otro; esto se logra en la medida en que todos los sujetos (niños, niñas, mujeres, hombres, adultos mayores, negros, blancos, indígenas y todo tipo de agentes sociales) que integran este mundo puedan participar en todas las esferas sociales sin ser víctimas de algún acto discriminatorio. Así mismo, la inclusión implica la generalidad educativa que invita a que todos los niños, niñas y adolescentes se convoquen a aprender juntos lo cual demanda flexibilizar los currículos educativos, establecer prácticas evaluativas desde la heterogeneidad de los estudiantes, frenar las barreras del aprendizaje y sobre todo, evitar actitudes racistas que etiqueten al otro como “anormal”.

Una escuela sin exclusiones es aquella que tiene como fin formar estudiantes desde una perspectiva más humana, con valores como la responsabilidad, la autonomía, la libertad, lo cual solo es posible si “respetamos a los niños en su diferencia como derecho humano y como valor” (López, 2008, p.15). Así mismo, requiere contar con docentes comprometidos (investigadores), emancipados, dispuestos a contribuir para que la escuela pueda educar en la democracia, la cual solo puede surgir en la diversidad. De esta manera es posible generar prácticas pedagógicas, políticas y culturas inclusivas.

Para lograr tal propósito, Skliar (2005) al igual que Freire (1970) plantean la importancia de mantener la utopía educativa, no en el sentido de algo imposible, sino como algo que podría llegar a ser, lo cual permite soñar con un mundo mejor a través de la educación. Está en las manos de la escuela pública fomentar la convivencia y la democracia entre todos sus miembros (familia, profesores y estudiantes) dispuestos a educar en la democracia y en la diversidad para formar estudiantes capaces de aportar al mejoramiento de la sociedad.

Trabajar por una escuela sin exclusiones exige actitud de cambio, anhelos de soñar con un mundo mejor, pues de lo contrario, a sociedad caería en la indiferencia, la falta de humanidad y el individualismo; es por lo tanto necesario concebir un mundo mejor a pesar de las fragmentaciones de la sociedad actual, de sus actos de segregación e injusticia, para formar ciudadanos críticos y capaces de aportar a nuevas formas de vida, a otras opciones políticas y educativas que mejoren la realidad social. En síntesis, se trata de resistirse a las injusticias sociales, a las agresiones humanas (femicidios, rechazos, intolerancias, falta de respeto hacia los otros) y proponer nuevas opciones encaminadas a valorar la diversidad y a propiciar la cultura de la inclusión. Se trata de instituir un modelo educativo que trascienda al neoliberalismo y luche por los derechos humanos y las injusticias sociales sustentadas en principios de libertad para lograr una escuela sin exclusiones sustentada en valores humanos que eviten el individualismo y que se generan en la escuela neoliberal. (Skliar, 2005)

## **4.2 Prácticas de inclusión**

Hablar de prácticas de inclusión remite a considerar una serie de estrategias, mecanismos, actitudes y acciones encaminadas a garantizar la participación de todos

los estudiantes en la práctica educativa; lo cual implica no solo el ingreso de todas las personas a los centros escolares, sino la disposición de espacios, recursos y personal idóneo para atender a todos los educandos, sobre todo, si se encuentran en situación de discapacidad; de esta forma, se garantiza la educación inclusiva definida por la Unesco (2009) como:

Un proceso que comporta la transformación de las escuelas y de otros centros de aprendizaje para atender a todos los niños –esto es, los niños y las niñas, los alumnos que pertenecen a grupos étnicos y lingüísticos minoritarios o a poblaciones rurales, aquellos afectados por el VIH y el SIDA o con discapacidad y dificultades de aprendizaje–, y para brindar también oportunidades de aprendizaje a todos los jóvenes y adultos. (p. 4)

Las prácticas de educación inclusiva tienen como fin principal terminar con la segregación escolar originada por el rechazo y la desatención de la diversidad (raza, nivel social y económico, lenguaje, ideologías religiosas, sexo, entre otras). Estas prácticas de educación inclusiva están respaldadas por políticas educativas y se instituyen en la Declaración los Derechos Humanos que insta una educación incluyente para todos los niños, jóvenes y adultos, con el fin de promover la equidad y minimizar obstáculos que impidan las oportunidades educativas y reduzcan la segregación escolar. Al respecto, la Unesco (2009) menciona algunos factores que afectan a la educación incluyente (pobreza, marginación, ubicación geográfica de los niños), sobre todo la relacionada con los niños con discapacidad pues las cifras evidencian altos porcentajes de abandono escolar por parte de estos menores. Se reitera entonces la necesidad de fortalecer la educación inclusiva entendida como:

Un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos; por lo tanto, puede entenderse como una estrategia clave para alcanzar la EPT. Como principio general, debería orientar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria. (p. 8)

Contribuir a la consolidación de prácticas inclusivas exige poner en práctica varios elementos, entre ellos el trabajo unido de los miembros de la comunidad educativa; la ejecución de currículos educativos teniendo en cuenta la diversidad humana; la formación profesional de los docentes que mejoren su práctica y su manera de orientar a todos los estudiantes, incluso a aquellos con discapacidad. Así mismo, exige voluntad para el cambio, vocación por la profesión docente y disposición para orientar las prácticas educativas teniendo en cuenta los ritmos y estilos de aprendizaje de todos los estudiantes. Desde esta perspectiva, las prácticas de educación inclusiva exigen mayor intervención de los gobiernos en aras de asegurar que las políticas educativas se cumplan y lograr que todos los estudiantes (incluso los más pobres) accedan a la educación.

### 4.3 Valorar la diversidad del otro para lograr la inclusión

Las diferencias humanas se matizan desde la cultura, entendida como un sistema de creencias, costumbres y tradiciones que configuran a cada sujeto de manera diversa; pero durante los últimos siglos aquellas nociones de diversidad se han fragmentado ante la homogeneidad y la idea de igualdad que ignoran la existencia de distintas formas de pensar, actuar y expresarse. La globalización ha propiciado una desintegración social que genera rechazo hacia “el otro” “demonización del otro” al considerarlo como sujeto “ausente”, como el de afuera, “el judío, el extranjero, el drogadicto, el homosexual, el pobre, aparecen encarnando la imposibilidad estructural de la sociedad”. (Duschatzky y Skliar, 2000)

El otro como un ente externo pero incluido en los discursos que sustentan la inclusión; el significado del otro en la vida cotidiana delimitó los espacios, creó fronteras, estigmatizó al otro como culpable, como mala influencia, como responsable de muchos males. Esta segregación y homogenización se agudizó en el siglo XX cuando todos los procesos sociales, económicos y políticos quedaron subordinados a una ilusión llamada modernidad; “los “diferentes” obedecen a una construcción, a una invención, son un reflejo de un largo proceso que podríamos llamar de diferencialismo” (Skliar, 2005, p. 16) y ello está sustentado en la medida misma de alter (otro).

Las diferencias precipitaron la negación del otro pues aunque las democracias se instauraron para defender y satisfacer las necesidades básicas de la sociedad, la primera y la segunda guerra mundial lo dejaron entre dicho y un ejemplo de ello es el holocausto nazi el cual demostró que la diferencia incómoda, sugestionada, genera conflictos y ello a su postre conlleva a la segregación y a la discriminación. En consecuencia, los convenios planteados a partir de la segunda guerra mundial han tratado de someter a la población mundial a ciertas formas de ver el mundo y los espacios se ampliaron para el reconocimiento del otro; es decir, la reivindicación de los derechos de cada uno de los distintos actores de la sociedad se rebatió en una serie de discursos, planes y proyectos, los cuales con el devenir de la historia se abrieron a todos los sectores sociales.

No obstante, el reconocimiento de la diferencia y del otro no ha de relegarse solo a una práctica discursiva sino que implica dejar ser al otro, dejarlo expresar y vivir con libertad, lo cual implica cambios y compromisos educativos orientados hacia la democracia y la aceptación de la diferencia. Por tanto, la apuesta de la educación es valorar al otro tal y como es sin soslayar todo aquello que lo hace distinto.

Asumir las diferencias en los entornos educativos también supone abordar a los estudiantes como sujetos inacabados, en permanente construcción y en sentido de “incompletud”; de tal modo que se asume la escuela como una oportunidad “para completar al otro” (Skliar 2009). Desde esta apreciación, la escuela se aleja de parámetros homogéneos y se inserta en un nuevo horizonte escolar que posibilita asumir al otro como un individuo por naturaleza distinto, capaz de construir su propio

conocimiento, no como un ser acabado que requiere del docente “explicador”, tal como lo señala Skliar (2009):

No hay maestro explicador sin alumno incapaz previamente construido. Y en la misma medida en que el maestro torna más amplia la magnitud de su explicación, el cuerpo del alumno se va haciendo cada vez menor: es empequeñecido por la explicación. Así, la explicación es un constante y perverso proceso de empequeñecimiento del otro o, en las palabras de Ranciére, de embrutecimiento del otro (p. 14)

Es entonces la educación aquella oportunidad de cambio, de reto para transformar la posición mecanicista del acto pedagógico y convertirlo en un asunto que va más allá de dividir a los estudiantes en “normales” y “anormales”, en “buenos” y “malos” pues este “binomio exclusión /inclusión no nos deja respirar, no nos permite vivir la experiencia de intentar ser diferentes de aquello que ya somos, de vivir la diferencia como destino y no como tragedia”. (Skliar 2009, p 19)

#### **4.4 Las narrativas como expresiones de vida**

Las narrativas son las expresiones de acontecimientos importantes vivenciadas por un ser humano; según Bruner (2002) aquellas narrativas están cargadas de sentidos y significados asignados por los narradores o protagonistas; por eso, en ellas están inmersas las características de los sujetos, su cultura, sus experiencias de vida, sus formas de ver el mundo, entre otras vivencias que le asignan una serie de símbolos a lo narrado:

La narrativa se volvió casi simbólica: el instrumento de los oprimidos para combatir la hegemonía de la élite dominante y de sus expertos; el modo de narrar su propia historia de mujer, de miembro de un grupo étnico, de desposeído. Tal populismo narrativo refleja, por cierto, la nueva política de la identidad. (Bruner, 2002, p. 8)

Por lo tanto, la narrativa es la manifestación de lo vivido por un ser humano que le posibilita emanciparse y expresar con libertad sus pensamientos; la narrativa está cargada de sueños, ideales, esperanzas, errores, aciertos y aspiraciones humanas que permiten al hombre construir su identidad y descubrir su subjetividad. Mediante ella se edifican y se reconstruyen episodios, se vuelve a nacer, se rememora lo vivido, acompañado por la imaginación, por ello expone una dialéctica entre las expectativas frente a un suceso y lo que en realidad ocurrió. La narrativa posibilita la construcción de la identidad humana, puesto que la capacidad del hombre para contar sus historias le asigna sentido de pertenencia a un lugar, determina sus gustos e intereses, evidencia sus expectativas y refleja características de su contexto y de la cultura que lo configura. En palabras de Bruner (2002):

La narrativa, si bien es un evidente placer, es una cosa seria. En el bien y en el mal es nuestro instrumento preferido, quizás inclusive obligado para

hablar de las aspiraciones humanas y de sus vicisitudes, las nuestras y las de los demás. (...) La narrativa es un arte profundamente popular, que manipula creencias comunes respecto de la naturaleza, de la gente y de su mundo. (p. 125)

A través de la narrativa los sujetos estructuran sus realidades, asignan sentido a las cosas, al mundo y a los objetos que contiene, a los fenómenos y a los sucesos que viven a diario; es decir, construyen una realidad, comunican experiencias y expresan una visión particular sobre el mundo que los rodea. La narrativa permite a los sujetos expresar ideas invisibilizadas por el quehacer cotidiano lo cual hace posible hablar sobre diferentes formas de ver el mundo y de asumir, comprender y denunciar realidades; también tienen una intención, un objetivo, pues refieren hechos, proyectos, expectativas y circunstancias y exigen al individuo un viaje interior para exteriorizar situaciones y describir sucesos:

Mediante la narrativa construimos, reconstruimos, en cierto sentido hasta reinventamos, nuestro ayer y nuestro mañana. La memoria y la imaginación se funden en este proceso. Aun cuando creamos los mundos posibles de la ficción, no abandonamos lo familiar, sino que lo subjuntivizamos, transformándolo en lo que hubiera podido ser y en lo que podría ser (Bruner, 2002, p. 130).

La mente del hombre no puede contar con precisión lo vivido pero tampoco puede alejarse de su pasado; la capacidad de narrar se despierta en el hombre desde temprana edad, se narra para comprender lo extraño de la condición humana; y en el caso particular de este estudio, las narraciones de los estudiantes permitirán comprender cómo asumen ellos la inclusión en su contexto escolar para identificar si están inmersos en un ambiente educativo justo y adecuado para su formación integral y para las relaciones que establecen con los otros.

## **5. Metodología**

### **5.1 Método**

Este estudio tiene enfoque cualitativo pues su objetivo principal es analizar un fenómeno humano, relacionado de manera particular con estudiantes y padres de familia o acudientes y su postura respecto a la inclusión escolar; además, un estudio cualitativo no se limita solo a plasmar las descripciones de las personas sino que posibilita comprender los sentidos que ellas configuran respecto al tema planteado.

Este trabajo también fue desarrollado bajo un método etnográfico porque estos estudios requieren la inserción del investigador en la en la vida cotidiana de los participantes, "durante el tiempo que fuere necesario para compenetrarse de la esencia del "movimiento del todo social" (Tezanos, 1998, p. 22.); por lo tanto, la etnografía posibilita familiarizarse con los participantes y entablar con ellos un diálogo espontáneo

para aproximarse a sus narraciones y vislumbrar sus visiones de mundo frente a un hecho o asunto determinado.

## **5.2 Unidad de análisis**

La unidad de análisis de este trabajo investigativo es la inclusión escolar desde las narrativas de los estudiantes de grado séptimo y de sus padres de familia o acudientes en la IEAI Sotaró (Cauca).

## **5.3 Unidad de trabajo**

Este estudio se desarrolló con 20 estudiantes de séptimo grado y con 10 padres de familia o acudientes de los educandos mencionados, pertenecientes a la IEAI Sotaró (Cauca).

## **5.4 Técnicas de recolección de información**

Para analizar los procesos de inclusión en la IEAI Sotaró, se emplearon técnicas de recolección de información tales como las entrevistas semiestructuradas, las narrativas y el mapa parlante, con el fin de aproximarse a los estudiantes y padres de familia para analizar sus discursos y conocer su posición frente a la inclusión educativa.

### **-La entrevista**

Para conocer la posición de algunos estudiantes y padres de familia de la IEAI Sotaró respecto a la inclusión, en este estudio se empleará la entrevista semiestructurada, en la cual “el investigador sigue un guion para precisar los temas a tratar; ésta tampoco consiste en seguir parámetros cerrados de preguntas, sino que tendrá un esquema flexible” (Corbetta, 2007). Este tipo de entrevistas posibilita a los participantes expresar de manera más espontánea sus opiniones frente al tema propuesto.

El investigador debe intentar dialogar con el participante de la manera más natural posible, con el fin de generar confianza e introducir en la conversación los temas relevantes para el estudio y obtener la información que le permita cumplir con los objetivos propuestos. Un aspecto muy importante en la entrevista es “construir un contexto de confianza con el entrevistado, situación que permite establecer un diálogo sobre temáticas generales y relevantes para el estudio. Este diálogo adquiere la condición de una “conversación informal”” (De Tezanos, 1998, p.118)

De Tezanos (1998) también sugiere que para conseguir entrevistas adecuadas es oportuno interactuar de manera transparente con el entrevistado, respetar sus opiniones, estar atento a sus comentarios para mantener una conversación coherente y planear sesiones cortas para no fatigar al otro; también recomienda transcribir los enunciados de los participantes de manera literal y sistematizar lo dicho por ellos en el menor tiempo posible para no perder ningún detalle.

## **-La Observación**

La observación es fundamental en los trabajos de enfoque cualitativo pues permite sistematizar los hechos observados y describir las acciones, los comportamientos y los relatos de los participantes; además, la observación posibilita analizar la relación que establecen las personas con los otros e identificar cómo se vinculan “con su entorno y entre ellas mismas. Es decir, cómo construyen, comprenden e interpretan su estar en el mundo” (De tezanos, 1998, p.86). Debido a que los datos de la observación no serán cuantificados, es necesario que el investigador despliegue sus habilidades para registrar con calidad lo visto y emplee estas notas para procesos descriptivos e interpretativos que sustenten el análisis de los resultados.

El desarrollo de la observación participante se sustenta desde la formulación de preguntas orientadoras de este proyecto, las cuales contribuyen a examinar las actitudes y comportamientos de los participantes para comprender cómo se posicionan ante la inclusión escolar.

## **-Mapas parlantes**

Esta técnica es útil para analizar temas sociales pues puede ser aplicada a cualquier tipo de población y permite lograr una representación gráfica del lugar a estudiar, sus límites y recursos. Para elaborar un mapa parlante se requiere papel y marcadores, para plasmar las ideas sobre el plano del lugar a analizar. Para realizar el mapa se requieren un grupo de personas para dibujar y para participar después en una plenaria para socializar lo ilustrado. Es oportuno grabar lo que las personas enuncian cuando exponen los datos plasmados en el mapa parlante. En otras palabras, la técnica del mapa parlante consiste en:

Lograr el dibujo de un mapa del área específica de estudio (comunal, parcela, municipio, etc.) a partir del trabajo de grupos no muy amplios (recomendable entre 5-6 personas). Se anima la representación gráfica y literal de los aspectos que consideran más importantes del área de estudio participativo: límites y colindancias, zonificación local, recursos hídricos (ríos, lagos, manantiales, etc.), relieve (cerros, planicies, laderas, etc.), infraestructura (caminos, riego, escuela, posta, etc.), recursos mineros, etc. (Aranibar, 1996, p.19)

En síntesis, los mapas parlantes se pueden realizar en cartulina y con marcadores de varios colores; para su elaboración se ha de asignar el tiempo necesario para que los participantes puedan realizar con comodidad el trabajo. Una vez lo hayan hecho se discute lo plasmado y se da paso a la plenaria en la cual se “propone ajustes, correcciones, ampliaciones, etc. si es que fueran necesarias”(Aranibar, 1996, p.19). La técnica de los "mapas parlantes" ha evidenciado ser una herramienta útil, porque se sustenta en el aspecto espacial del entorno de las comunidades; además, es una técnica agradable, que facilita el trabajo en equipo y promueve la creatividad y la discusión grupal.

## 5.5 Procedimiento

Este trabajo investigativo se desarrolló con la participación de 20 estudiantes de grado séptimo de la IEAI Sotará y con 10 padres de familia o acudientes de aquellos estudiantes; en primer lugar, se solicitó al rector la autorización para realizar el respectivo trabajo; una vez avalado, se socializó a los estudiantes y a sus familias, quienes de manera libre aceptaron intervenir. Los primeros encuentros se realizaron con los estudiantes, por medio de talleres en los cuales se tenía por objetivo dialogar con ellos para propiciar espacios de confianza que permitieran conversar sobre el tema propuesto, asociado a la inclusión escolar. Al reunirse con los estudiantes y con el fin de que no les resultaran tediosas las sesiones, se realizaron dinámicas y actividades relacionadas con la inclusión.

Luego se realizaron entrevistas semiestructuradas a los educandos y se les formularon preguntas que previamente habían sido elaboradas de acuerdo con las categorías de análisis y a los descriptores de este estudio; no obstante, se habló con ellos de manera natural con el fin de establecer una conversación espontánea que permitiera examinar sus narrativas respecto a la inclusión. También se trabajó en distintas sesiones con los padres de familia, quienes participaron en actividades como la realización del mapa parlante, en el cual plasmaron lo que representaba para ellos algunos lugares de la institución educativa.

Después de realizar el trabajo de campo con los estudiantes y padres de familia, toda la información obtenida se sistematizó para ordenarla y analizarla; luego se organizaron los datos de acuerdo a los descriptores y a las categorías relacionadas con el foco de estudio, que es la inclusión escolar; posterior a ello, se emplearon colores para marcar las respuestas recurrentes en cuanto a las temáticas planteadas. Aquellas respuestas se agruparon y se organizaron en categorías renombradas, coherentes con las respuestas de los participantes. Toda la información obtenida se organizó siguiendo unas fases de análisis: la primera fue descriptiva, la segunda interpretativa y una última de construcción de sentido, las cuales se detallan a continuación:

La fase descriptiva es aquella en la cual se exponen las narrativas de los estudiantes y de los padres de familia o acudientes; por lo tanto, en esta etapa no hay intervención de las investigadoras ni de los teóricos que sustentan este estudio; de tal manera que solo se presentarán las frases textuales de los participantes. Después de plasmar las narrativas de los participantes en la fase descriptiva se dará paso a la fase Interpretativa en la cual se examinarán los datos expuestos por los estudiantes y sus familias, en relación con los fundamentos teóricos expuestos en este proyecto, con el fin de establecer vínculos que posibiliten comprender cómo surge la inclusión escolar, que es el foco de estudio de este trabajo.

Por último, se presentará la fase de construcción de sentido en la cual se analizarán los datos obtenidos en relación con las posturas asumidas por las investigadoras. Así



mismo, se confrontarán las categorías iniciales con las que resultan después del trabajo de campo.

## **6. Análisis de la información**

Como se mencionó en el procedimiento, para presentar la información y comprender cómo se desarrolla la cultura de la inclusión en la IEIA Sotará, se detallarán los datos en tres fases: descriptiva, interpretativa y construcción de sentido, las cuales se exponen a continuación:

### **6.1 Fase descriptiva**

La información presentada en este apartado corresponde a los relatos expuestos por los estudiantes de séptimo grado de la IEAI Sotará y de sus padres de familia o acudientes; de acuerdo con ello, la primera categoría fue denominada: educación inclusiva, proceso permanente de reconocimiento a la diversidad, para la cual se habían planteado y sustentado los descriptores: “prácticas inclusivas” y “escuela sin exclusión”; sin embargo, la información obtenida en el trabajo de campo, no correspondió a aquellos descriptores y emergió uno nuevo renombrado como “escuela con exclusiones”.

La segunda categoría fue denominada “narrativas: modos de contar historias” y los descriptores propuestos fueron “relatos” y “narrativas”; como en el caso anterior, desapareció un descriptor nombrado “relatos” y se mantuvo el segundo renombrado: “narrativas en la educación: practicas relacionales entre estudiantes y docentes”. La tercera categoría fue titulada “diversidad: diferencias individuales a la hora de aprender” y sus descriptores son “alteridad” y “diferencialismo conservador”, manteniéndose solo el primer descriptor, renombrado “alteridad: posición de los alumnos ante la discapacidad”.

#### **6.1.1 Primera categoría: educación Inclusiva: proceso permanente de reconocimiento a la diversidad.**

##### **Descriptor: escuela con exclusiones**

En primer lugar, se evidenció, según la narrativa de los estudiantes, que no todos se sienten cómodos en los escenarios escolares, pues las relaciones con sus compañeros no siempre emergen de manera favorable; así, por ejemplo, muchos de ellos manifestaron que les desagrada que les pongan apodos, los discriminen o les digan malas palabras, tal como se describe a continuación:

¿Cómo te sientes con tus compañeros?

6E1. Con algunos bien, con otros no porque algunos son muy groseros nos ponen apodos, en cambio con otros son más divertidos.

E4. Con la mayoría sí, pero con varias niñas no; nosotros somos un grupo con Solany y Karina, yo siempre me había hablado con ellas y nunca me he acercado a las demás.

E 20. Uno se siente mal por los apodos que ponen es por eso, por negrita, porque es muy cabezón o por cualquier cosa.

Aparte de ello, los estudiantes también narraron que algunos hombres tratan mal a las mujeres, pues aparte de ponerles sobrenombres también las rechazan por su color de piel, se burlan de ellas y las tratan de manera despectiva, como lo expresaron algunas niñas:

E19. No siempre me siento bien, no. A veces no me la pasó bien en el salón, no sé, a veces mis compañeros son muy groseros con una amiga porque el color de piel de ella es distinto y le dicen muchas groserías y le ponen muchos apodos.

E2. En el salón no respetan el color de piel porque pues rechazan a una compañera y los hombres son más groseros que las mujeres.

E 13. En el salón hay un muchacho como morenito y entonces le dicen Pambelé y a él no le gusta.

E23. Los hombres son a veces muy patanes y eso a mí no me gusta.

E7: Sí, Sorany, yo no sé por qué, a veces me dice que yo no me baño; hay más compañeritos que me dicen esas cosas y me dicen que soy cochina y que mi mamá también es cochina.

Las situaciones narradas por los estudiantes limitan su capacidad de expresión, pues ellos manifestaron que muchas veces no participan en clase para evitar ser víctimas de las burlas de sus compañeros; tales acciones obstaculizan el bienestar del aula escolar e interrumpen la armonía entre el grupo, como lo señalaron algunos estudiantes:

E6: a veces me siento mal porque mis amigos lo tratan mal a uno, no lo dejan escuchar las clases, uno se puede quedar atrasado porque ellos no dejan escuchar al profe.

E12: Yo no me puedo expresar con libertad en el salón porque si uno pudiera decirle muchas cosas a los compañeros para que dejarán de ser así, pero uno tiene que guardárselos porque dirán que uno está bravo y que no los quiere; uno quisiera expresarse con los compañeros que son

---

<sup>6</sup>. Los nombres de los estudiantes fueron reemplazados por la letra E como inicial de la palabra estudiante y con el número que responde al alumno entrevistado. Tal cambio se realizó para proteger la identidad de los participantes.

bullosos y decirles cállense dejen escuchar, por favor concéntrense, pero tampoco hay que ser así.

E18. Uno trata de encajar con ellos, pero son groseros y cuando ellos no entienden algo uno les trata de explicar, pero ellos dicen que es mentira, que no es así, no creen, son como tercios.

E 20. Muchos de los compañeros son como envidiosos o no sé, casi no la van bien entre todos.

Los estudiantes también precisaron que en algunas ocasiones en el colegio se sienten rechazados, pues como ya se mencionó, algunos se burlan del color de la piel de ciertos niños; otros no aceptan que sean de una religión distinta a la católica y otros tratan mal a quienes no aprenden con rapidez; estos actos de discriminación afectan el estado de ánimo de los niños y, por ende, la relación que establecen con los otros, como se evidencia en las siguientes narrativas:

E 3. Pues antes a mí me discriminaban por ser de otra religión, a mí me gusta ser testigo de Jehová, yo soy la que va los sábados a la iglesia, entonces en mi grado quinto me discriminaban, me hacían bullying y aunque yo era la mejor estudiante del grado quinto me discriminaban muy feo.

E 13. Otros no porque son casi de la misma católica y discriminan si no es lo católico, que, si uno no va a las misas del colegio, que se enojan, que jummm, que no somos respetuosas... cosas así le dicen a uno y así uno no quiera, pues, toca asistir.

De tal manera que las relaciones entre los estudiantes surgen en ambientes tensos en los cuales, según ellos, muchas veces no son respetados y son víctimas de agresiones verbales por parte de sus compañeros.

### **6.2.2 Segunda categoría: Narrativas: modos de contar historias**

**Descriptor: narrativas en la educación: practicas relacionales entre estudiantes y docentes.**

En cuanto a las relaciones con los docentes, los estudiantes también señalaron que con algunos de ellos establecen relaciones favorables; pero que, por el contrario, con otros se les dificulta porque no los tratan con aprecio, muestran preferencias por algunos de ellos y no les explican con paciencia las dudas respecto a algún tema tratado en clase; tales aspectos fueron narrados de la siguiente manera:

E 13. Con la profe Karina no me la llevo muy bien porque a veces le digo me quedé atrasada y no me hace caso.

E 19. La profe Karina... me siento triste cuando no me pone cuidado; cuando estamos en comisión y me quedo atrasada y solo me regaña.

E 1. No todos los profesores nos tratan bien, algunos sí y algunos no, porque algunos casi siempre nos regañan.

E 5. Algunos profesores solo nos regañan, a los que se portan mal los regañan mucho y a los otros sí les pone más atención, como que los quieren o algo así. E9. Yo tengo dificultades con un profesor porque a veces no le entiendo y no le pido explicaciones, porque como que no le gusta o como que de pronto se enoja.

E 4. Los profesores prefieren a los compañeros que son juiciosos, a ellos les explican más, y la llevan mejor con los que son juiciosos y menos con los que son desjuiciados.

E 17. Un profesor me hizo sentir mal, yo estaba callado y un compañero me hizo reír y el profesor me regañó y me hizo sentir mal, me regañaba y no paraba.

Los estudiantes también manifestaron que algunos docentes expresan más afecto hacia ciertos alumnos y que por esta razón, unos reciben más regaños y deben soportar la indiferencia del profesor, la cual los hace sentir tristes y discriminados; también contaron que los compañeros con discapacidad a veces gozan de mayor atención que quienes están en condiciones distintas, tal como se evidencia a continuación:

E 17. Yo siento que los profes tienen cierta preferencia con algunos compañeros, Mmm pues porque algunas personas son especiales, aunque nos deben querer a todos por igual y veo que una estudiante de mi salón, a ella la quieren más los profesores, no es que la quieran, sino que todo el tiempo es ella, ella y ella y los demás como que nada, o sea le prestan más atención a ella.

E 2. A mi amiga que no puede caminar le permiten entregar los trabajos cuando ella quiera y uno no se puede demorar por que pierde o le bajan la nota y así no.

E 14. Cuando uno alza la mano para responder una pregunta porque la sabe, el profesor le da la palabra a otro, o cuando uno quiere pues, ir al baño y el profe no lo mira a uno y no se aguanta o se queda callado porque si nos paramos, va a poner el desorden dicen.

E 19. Un día un profe me sacó del salón, pero con unos compañeros porque nos estamos riendo.

E7. Hay una profesora que ella le ayuda más a una estudiante, como que es algo para ella y le ayuda en las materias.

E 19. No nos dejan participar a todos, a ratos es como injusticia, porque deberían contar con todos para todo.

E 4. En una oportunidad un compañero mío iba hablar y un profesor lo regañó porque no dejaba dar la clase, no ve que él iba hacer una pregunta sobre el tema que él estaba orientando... También el día que estamos en la clase de artística un compañero iba a recoger una hoja para calcar un dibujo y una profesora lo regañó y le dijo que no se parara.

En relación con los niños que están en condición de discapacidad, los estudiantes también afirmaron, que si bien es cierto, hay profesores que les ofrecen mayor atención, existen otros que los hacen sentir mal pues no les orientan las clases de acuerdo a sus necesidades, sino que lo hacen de manera homogénea:

E 2. Los profes no dan la misma clase por igual a todos, a la niña que está nuestro salón a ella le tiene que escribir en el tablero, ella puede escribir bien, sino que ella se hace la que no puede escribir es como recostada.

E 11. Hay un niño que es especial, muy especial y después lo tratan como si fuera un peso o una carga, porque yo lo mantengo viendo a él y eso como que se ve.

E8. Nos hacen sacar el cuaderno, nos dictan de igual manera, aunque hay una compañera, que no puede o no le gusta copiar en el cuaderno y los profes le repiten y le repiten hasta que se cansan y ya no le dictan más, y uno piensa, que se atrase, a veces uno dice, es muy lenta esa niña.

### **6.3.3 La tercera categoría es: Diversidad: diferencias individuales a la hora de aprender.**

**Descriptor: alteridad: posición de los alumnos ante la discapacidad.**

Respecto a la posición de los estudiantes frente a la discapacidad de sus compañeros, ellos afirmaron que todas las personas merecen un trato justo y respetuoso y que todos tienen derecho a aprender en un ambiente escolar que reconozca su diversidad. Los educandos manifestaron que la discapacidad no debe ser una condición que separe a las personas, sino que, por el contrario, todos merecen el mismo trato y las mismas oportunidades:

E 13. Porque todos, aunque no tengamos los mismos sentidos siempre seremos como hermanos.

E 1. En el salón hay una compañerita con discapacidad... viene al colegio porque todos tenemos derecho a estudiar.

E11. Todas las personas merecen ser tratados de la misma manera para que ninguna se sienta mal.

E 2. Todos somos diferentes porque cada quien es distinto en la forma de hablar, de pensar, en la forma de vestirse.

No obstante, los niños también refirieron prácticas de exclusión hacia los estudiantes en condición de discapacidad, pues señalaron que muchos de ellos no reciben la atención que merecen y que muchas veces son relegados en el aula de clase:

E 4. Mi compañero no sabe nada y él solo es en el piso, no aprende, pero igual va al colegio, a veces le pasamos una pelota para que juegue, pero quiere jugar fútbol con nosotros y... ¡nooo!, se nos tira el partido (jajaja).

E16. Hay unos niños que tienen dificultad para escribir y eso y los profes los ponen aparte a dibujar en un lugar aparte del salón; así a realizar cualquier dibujo.

E 3. Cuándo el profe dice hagan grupitos, hay compañeros que se quedan por fuera de los grupos y los dejan solos y los profes a veces no los meten en ninguna parte o los dejan trabajar solos.

Además de las prácticas de discriminación expuestas, los niños también manifestaron otras acciones de exclusión tales como la falta de participación de todos en las actividades escolares y las pocas estrategias del colegio para lograr que los padres de familia asistan a eventos escolares:

E 18. En el colegio no dejan participar en todas las actividades que se realizan porque a veces le dicen que no hay más cupo para tal baile o presentación, que solamente es para niños pequeños y cosas así.

E 15. Cuando en el colegio hacen actividades para la familia, ellos no pueden venir, porque nosotros vivimos lejos y se complica lo del transporte y el trabajo de mis papás.

Los estudiantes manifestaron que el colegio no posibilita que los padres de familia o acudientes asistan a las actividades escolares pues no tienen en cuenta que las condiciones de sus entornos no se los permiten pues además de vivir muy lejos de la escuela deben laborar durante el día lo cual los aleja de muchas de las actividades escolares. Por tales motivos señalaron la importancia de que la institución desarrolle estrategias que vinculen a la familia con la escuela y con la formación integral de los estudiantes.

## 6.2 Fase interpretativa.

En esta fase se analizan los hallazgos descritos en la etapa descriptiva en relación con los planteamientos teóricos y conceptuales sustentados a lo largo de este trabajo investigativo; se trata de contrastar o establecer un diálogo entre los participantes de este estudio (estudiantes y padres de familia o acudientes de la IEAI Sotará) y los autores trabajados, para analizar la inclusión educativa y posterior a ello, llegar a una construcción de sentido.

Las narrativas dejaron entrever la versión de los protagonistas respecto a la inclusión escolar, así como sus percepciones, insatisfacciones, deseos y necesidades respecto a los escenarios educativos; de tal modo que a través del lenguaje los participantes de este estudio pudieron expresar las vivencias que tienen respecto a la escuela, a la relación con los docentes y a las prácticas pedagógicas orientadas. Tales apreciaciones se lograron comprender gracias al análisis de las narrativas, teniendo en cuenta que:

El acto de comprender una narración es, por consiguiente, dual: tenemos que captar la trama que configura la narración para poder dar sentido a sus componentes, que hemos de poner en relación con la trama. Pero la configuración de la trama debe, a su vez, extraerse a partir de la secuencia de acontecimientos. (Bruner, 1991. p. 56)

Al asignar sentido a las narraciones de los estudiantes se encontró que ellos en muchas ocasiones son víctimas de prácticas excluyentes que han generado que se sientan incómodos y mantengan relaciones con sus compañeros, sustentadas en el irrespeto y la discriminación.

Los estudiantes también precisaron que si bien es cierto, algunos docentes propician la inclusión, otros por el contrario, suscitan prácticas excluyentes; en el caso de los niños con discapacidad, muchos de ellos, si bien asisten a la escuela y permanecen en ella, no participan de las actividades pedagógicas pues muchos profesores les ponen ejercicios elementales como pintar o dibujar durante toda la sesión, sin dar pie a dinámicas favorables de aprendizaje que los involucren al grupo; estas situaciones soslayan la función de la escuela de generar una educación inclusiva puesto que:

Asegurar que todos los estudiantes aprendan a niveles de excelencia requiere ajustar la enseñanza y las ayudas pedagógicas a las necesidades y características de cada uno. La educación inclusiva y la atención a la diversidad demandan una mayor competencia profesional de los docentes, un trabajo colaborativo entre éstos, las familias y los alumnos, y proyectos educativos más amplios y flexibles que favorezcan la participación y aprendizaje de todos. (Unesco, 2008, p, 11)

Una educación inclusiva también demanda currículos flexibles y coherentes con las necesidades de los educandos; actividades pedagógicas dinámicas y un clima escolar

que valore la diversidad humana y ayude a potenciar a quienes más lo necesitan. De igual manera, los estudiantes y sus padres o acudientes sustentaron que la escuela no propicia ambientes incluyentes, pues no contextualiza las formas de vida de los miembros de la comunidad; pues por ejemplo, con la elaboración del mapa parlante señalaron que las actividades que se realizan en el colegio se desarrollan durante jornadas en las cuales las familias de los estudiantes están laborando lo cual, según ellos, ha generado una brecha entre la escuela y sus miembros.

En consecuencia, los estudiantes también abordaron el tema de la inclusión y señalaron la importancia de valorar la diversidad de los sujetos, resaltando que todos son diferentes y que eso no debe causar segregación, sino que debe ser asumido como una oportunidad para aprender juntos tal como lo señala la Unesco (2008) al referirse a la educación inclusiva como:

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

Los estudiantes en su dinámica narrativa expresaron cómo se sienten excluidos cuando acuden a ciertos espacios escolares como la biblioteca; igualmente señalaron que los docentes no tienen rutas de atención dirigidas a los niños con discapacidad, quienes se enfrentan a ser excluidos y perder la oportunidad de participar en dinámicas escolares que fortalezcan sus procesos de construcción de conocimiento ignorando que:

La inclusión implica el acceso a una educación de calidad sin ningún tipo de discriminación, ya sea dentro o fuera del sistema escolar, lo cual exige una transformación profunda de los sistemas educativos. Sin inclusión es muy posible que ciertos grupos de estudiantes sean excluidos por lo que ésta debe ser un principio orientador de las políticas y programas educativos, con el fin de que la educación sea para todos y no sólo para una mayoría. (UNESCO, 2008, p. 7)

Las narrativas de los estudiantes también expresaron que las características étnicas y religiosas todavía generan ambientes de rechazo dentro de los escenarios educativos por parte de los mismos estudiantes, situación que genera preocupación cuando se hace repetitiva, teniendo en cuenta que desde las dinámicas de clase se hace énfasis en la aceptación y respeto hacia los otros.



### 6.3. Fase de construcción de sentido

La inclusión escolar es la oportunidad para construir una sociedad democrática, que asuma la diversidad como un valor agregado y proteja los derechos de toda la comunidad educativa. Por tal razón, es necesario que en todas las instituciones escolares se propicien escenarios idóneos para establecer relaciones humanas favorables mediadas por el respeto y la valoración de cada individuo como ser distinto y único. En esta dinámica, desde las narrativas de los estudiantes y padres de familia o acudientes de la IEAI Sotará, fue evidente que, si bien es cierto, se han hecho ajustes a nivel nacional e internacional para lograr la inclusión escolar, aún se mantienen prácticas segregadoras que limitan de alguna manera la participación de todos los estudiantes en las actividades escolares.

Así por ejemplo, algunos niños deben soportar las frecuentes burlas de sus compañeros, como el caso del alumno a quien apodan como “Pambelé”, pues por su color de piel lo asocian a un personaje famoso en sus contextos y emplean este término para hacerlo sentir mal; así mismo, los niños con discapacidad también son víctimas de exclusión pues tal como se identificó en los estudiantes de la IEAI Sotará, muchos de ellos, aunque son aceptados en el plantel educativo, no reciben la atención que merecen para favorecer sus procesos académicos de acuerdo con la condición en la que se encuentran.

Ahora bien, los docentes son observadores y participes de las diferentes situaciones que evidencian exclusión pues como lo señalaron los padres de familia y estudiantes, algunos profesores no actúan para evitar las situaciones de discriminación que se presentan en el aula, sino que se mantienen indiferentes ante ellas. De manera similar ocurre con las familias de los estudiantes quienes manifestaron que la escuela no se interesa por involucrarlos en las actividades que realiza, pues no tiene en cuenta sus contextos ni adecúan los horarios de los eventos programados para facilitarles la asistencia y la participación.

En consecuencia, tanto los estudiantes como sus grupos familiares narraron prácticas excluyentes que afectan la convivencia con los otros, pues como lo expresaron los educandos, algunos son víctimas de burlas, sobrenombres o rechazo por su condición económica y la escuela no establece métodos para evitarlo, dando pie a una clasificación social, que tiende a “definir los contornos de la inclusión/exclusión en la educación, como las categorías basadas en diferencias por sexo, nivel de riqueza, entre otras, o dicho de otro modo: los marcadores de disparidad de oportunidades educativas”. (Unesco, 2012, p. 5)

Sumado a este panorama de exclusión presente en la IEAI Sotará, también se evidenció que existen preferencias por los niños que obtienen mejor rendimiento académico pues algunos docentes realizan comentarios despectivos y segregadores hacia quienes no demuestran progreso académico; estos comportamientos son imitados por los estudiantes quienes repiten lo que los docentes dicen, acrecentando una atmósfera de rechazo.

Consecuentemente estos panoramas divisorios y excluyentes demuestran que es urgente fomentar espacios que generen diálogo, encuentros y dinámicas de inclusión que permitan a los estudiantes sentirse parte de una comunidad incluyente, donde se reconozca al estudiante como un individuo que tiene derechos constitucionales, garantizándole el acceso a una educación de calidad, a un trato digno y a oportunidades dentro de una sociedad que se construye en la convivencia, el respeto y la tolerancia.

Por lo tanto, es importante sugerir que desde cualquiera de las dependencias que conforman las instituciones educativas, donde convergen educadores, administrativos y por supuesto, los padres de familia y la comunidad en general, se instituyan actividades sustentadas en el respeto a la diferencia que permitan a los estudiantes sentirse queridos, aceptados y capaces de asumir su rol de estudiantes, en medio de ambientes escolares democráticos, libres y justos.

## **7. Conclusiones y recomendaciones**

En la IEAI Sotará, las narrativas de los estudiantes y padres de familia o acudientes sobre la inclusión evidenciaron que por encima de las prácticas incluyentes prevalecen conductas segregadoras que aparte de afectar la autoestima de los estudiantes, limitan su participación y las de sus familias en muchas actividades pedagógicas que desvinculan a la comunidad educativa y afectan la convivencia, pues entre los estudiantes existe falta de respeto y de diálogo como camino posibilitador de una inclusión escolar. Desde tales prácticas, los estudiantes relataron que son sometidos a las burlas de sus compañeros; al rechazo por poseer pocos recursos económicos, por no evidenciar un excelente rendimiento académico o por su color de piel, religión o condición económica; todo ello sumado a la falta de interés de los docentes por sus necesidades.

Por otra parte, todos los padres de familia o acudientes señalaron la necesidad de que la institución educativa les propicie más oportunidades de intervención en la formación de sus hijos, para trabajar en conjunto con docentes, administrativos y estudiantes en un acuerdo de diálogo y reflexión frente al papel que cada uno tienen en la construcción de una mejor sociedad justa e incluyente. Para lograrlo las familias recomendaron que la escuela tenga en cuenta sus contextos para conseguir un trabajo colectivo en beneficio de los estudiantes.

En síntesis, el trabajo desarrollado permitió entrever que si bien es cierto se ha avanzado a nivel mundial y local en procesos educativos que garanticen la inclusión escolar, en la actualidad existen instituciones como la de Sotará, en la cual los estudiantes son víctimas de segregación y por ello, es urgente un cambio institucional que propicie espacios tolerantes, respetuosos de la diversidad humana y capaces de contribuir a la justicia social.

## 8. Fuentes

Bruner, J. (1991). Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Editorial Alianza. Madrid. Recuperado de:

<https://gavikfumb.firebaseio.com/37/Actos-De-Significado-Mas-Alla-De-La-Revolucion-Cognitiva.pdf>

Bruner, J. (2002). La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida. Fondo De Cultura Económica.

Constitución Política Colombiana (1991). Presidencia de Colombia. Recuperado de <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Documents/Constitucion-Politica-Colombia.pdf>

Corbetta, P. (2007). Metodología y técnica de la investigación social. Editorial Mcgraw-Hill.

De Tezanos, A. (1998). Una etnografía de la etnografía. Bogotá: Antropos.

Declaración de Hamburgo (1997). Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos. Recuperado de

<http://www.fundacion.uocra.org/documentos/recursos/declaraciones/LA-DECLARACION-DE-HAMBURGO.pdf>

Declaración de Salamanca (1994). Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Recuperado de

[http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)

Decreto 1421 de 2017. (2017). Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>

Decreto 1075 de 2015. (2015). Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de <https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-351080.html>

Convención sobre los derechos del niño (1989). Asamblea General de la Unicef. Recuperado de <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Duschatzky, S., y Skliar, C. (2000). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la alteridad y sus implicaciones educativas. Recuperado de <http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/Ladiversidadbajosospecha.pdf>

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

Ley estatutaria 1618. (2013). Presidencia de la República de Colombia. Recuperado de

<http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201618%20DEL%2027%20DE%20FEBRERO%20DE%202013.pdf>

López, M. M. (2008). ¿Es posible construir una escuela sin exclusiones? Revista Bras. Universidad de Malaga, España.

López, M. M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. Revista interuniversitaria de formación del profesorado.

Ministerio de Educación Nacional. (2006) ¿Cómo participar en los procesos educativos de la escuela? Cartilla para padres de familia. Guía No. 26.

Olarte Sanabria, A. (2013). Inclusión educativa y habilidades especiales, ir más allá de las diferencias.

Murillo, J. (2015). Narrativas, autobiografía y educación. Universidad de Antioquia. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/326175416/Narrativas-de-Experiencias-de-Educacion-y-Pedagogia>

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1948). Declaración universal de derechos humanos. Recuperado de [https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/spn.pdf](https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf)

Skliar, C. (2009). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. Revista Educación y Pedagogía.

Unesco (1994). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación.

Unesco. (2008). Conferencia integral de educación: La educación inclusiva, el camino hacia el futuro. Recuperado de: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/CONFINTE\\_D\\_48-3\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTE_D_48-3_Spanish.pdf)

Unesco. (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>

Unesco. (2012). Lucha contra la exclusión en la educación. Recuperado de. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002170/217073s.pdf>

## 9. Referencias

Ávila, A., y Martínez, C. (2013). 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. Trabajo de Grado de Maestría en Desarrollo Social y Educativo. Universidad Pedagógica Nacional CINDE Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. Bogotá–Colombia.

Cox Aranibar, R. (1996). El saber local, metodologías y técnicas participativas. Bolivia.

Estévez, B. E. (2015). La inclusión educativa del alumnado con tda/tdah. Rompiendo con las barreras curriculares y organizativas en los centros escolares de educación primaria.

Freire, P. (1983). El acto de leer y el proceso de liberación. México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1994). Cartas a quien pretende enseñar. México: Siglo XXI Editores.

Garnique, F., y Gutiérrez, S. (2012). Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales. Magis, Revista internacional de Investigación en Educación, 577-593.

Giroux, Henry. (1990). Los profesores como intelectuales. Paidós: Barcelona.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (1998). Metodología de la investigación. México: Editorial Mc Graw Hill.

López Melero, M. (2003). Diversidad y desarrollo: La diferencia como valor y derecho humano. Conferencia presentada para CEAPA. Confederación Española de Asociaciones de Padres de alumnos por la Enseñanza Pública. Sevilla, España. Recuperado de <http://jportugal.wikispaces.com/file/view/diversidad+y+desarrollo+Miguel+Lopez+Melero.pdf> (en Junio 13 de 2014).

Milstein, D. (2006). Y los niños, ¿por qué no? Algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños. Avá. Revista Antropológica, Nro. 9, pp.49-59.

Morín, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Francia: Editorial Unesco.

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

Vega, A. (2014). La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva. Enseñanza y Teaching.

Villegas, E. E. (2012). Actitud del docente de primaria respecto a la educación inclusiva en tres instituciones educativas de ventanilla.