

La educación inclusiva para la transformación de barreras a oportunidades desde los patrones culturales y las prácticas sociales en la I.E José Antonio Galán del municipio de Iles – Nariño

Alvaro David Eraso Insuasty¹
Carlos Alfredo Muñoz²
Jesús Salcedo Rodríguez³
Gloria Isaza de Gil⁴

Resumen

La diversidad es una categoría social universal que afecta a todos los seres humanos en sus múltiples manifestaciones. En el campo educativo esta categoría se refleja en la variedad de capacidades en los individuos, que de acuerdo a sus diversos ritmos y estilos de aprendizaje, presentan múltiples rendimientos o barreras en los mismos. Ellos son identificados como estudiantes con necesidades educativas especiales (nee). La educación inclusiva pretende que desde la experiencia del estudiante y el entorno escolar en el que está involucrado, se generen acciones que transformen las barreras de aprendizaje a oportunidades de mejoramiento escolar, desde unos patrones culturales y prácticas sociales que impulsen conductas y comportamientos que beneficien a toda la comunidad institucional, que en nuestro caso es la Institución Educativa José Antonio Galán del Municipio de Iles, Nariño. La metodología empleada se desarrolló a partir del análisis del enfoque cualitativo, apoyándose en un primer momento bajo una técnica de orden cuantitativo, donde se reflejan los resultados del índice de inclusión del Ministerio de Educación Nacional, el cual es una herramienta de autoevaluación institucional de procesos de educación inclusiva, y finalmente la conformación de grupos focales como herramienta cualitativa, que al ser aplicados con estudiantes, docentes y padres de familia, reconocen posturas significativas de donde surgen unas subcategorías emergentes como son: Inclusión educativa vs educación inclusiva y necesidades educativas especiales vs barreras para aprender y participar.

-
1. Álvaro David Eraso Insuasty, Psicólogo. Candidato a Magister en Educación desde la Diversidad – Universidad de Manizales. Profesional de Apoyo del Programa de Educación inclusiva del Departamento de Nariño. E-mail ponchoeraso202508@hotmail.com.
 2. Carlos Alfredo Muñoz, Licenciado en Idiomas especialidad Ingles Francés. Candidato a Magister en Educación desde la Diversidad – Universidad de Manizales. Docente Tiempo Completo Institución Universitaria CESMAG. E-mail camfranciscano@gmail.com.
 3. Jesús Enrique Salcedo Rodríguez, Licenciado en Educación Física Recreación y Deporte. Especialista en Espíritu Empresarial y Creación de Empresas Institución Universitaria CESMAG, Candidato a Magister en Educación desde la Diversidad – Universidad de Manizales. Coordinador de Recreación y Deporte I.U.CESMAG.E-mail jers67@hotmail.com.
 4. Dirigido por Gloria Isaza de Gil. Docente e investigadora de la Universidad de Manizales. Candidata a doctora en Ciencias Sociales, niñez y juventud. Correo electrónico: gloriai@umanizales.edu.co

Los resultados muestran como escenario deseable la adopción de una política de educación inclusiva que reconozca el derecho a la igualdad, participación y calidad educativa y la valoración de la diversidad de todos y todas los actores de estos procesos.

PALABRAS CLAVES: Educación, inclusión, diversidad, barreras, cultura, prácticas, aprendizaje.

Abstract

Inclusive education for the transformation of barriers to opportunities from the cultural patterns and social practices in Jose Antonio Galan I.E Township Iles - Nariño

The diversity is a social and universal category that influences on every human being. From the educative perspective, this category is shown through a variety of capacities of individuals. According to their learning styles, they also display large progress or barriers. Thus they are categorized as special needs learners. The purpose of the inclusive education is to develop some actions that turn those barriers into improvement opportunities in the scholar context. This process is carried out by taking into account some cultural patterns and social activities that promote this process in the school Institution Educative Jose Antonio Galán, which is located in Iles, Nariño. At first, a quantitative technique was used as part of the methodology as well as a qualitative approach in the following steps. Through this methodology it was possible to measure the range of the inclusion process developed by the Ministry of Education. Some focus groups were conformed as a qualitative tool. From those groups we could identify some meaningful positions that provide us some emerging subcategories: Educative Inclusion vs Inclusive education; and special needs in education vs participation and learning barriers.

The results demonstrate the need of an inclusive education program that includes the right of equal treatment, participation and quality of education; and the recognition of diversity among all the members that this processes involve.

Key words: Education, Inclusion, diversity, barriers, culture, experiences, learning.

Justificación

La inclusión y la diversidad son categorías indispensables en los procesos de formación y educación del ser humano. Sin ellas se corre el riesgo de fraccionar y mutilar el concepto holístico o integral de la persona como sujeto de derechos, de posibilidades, de realidades específicas que lo hacen único e irreplicable. Toda vez que el sujeto está inmerso en una sociedad que ha fijado unos patrones culturales y unas prácticas sociales que regulan el accionar social, el actuar de su población y por ende su cosmovisión y sus interrelaciones, y que han construido un conjunto de paradigmas que afectan a la sociedad positiva o negativamente en su cotidianidad.

La presente investigación pretende reconocer y comprender cómo las prácticas sociales y patrones culturales contribuyen o no a procesos de inclusión educativa desde las cuatro áreas de gestión institucional académica, administrativa, directiva y de comunidad en la I.E José Antonio Galán.

Se tomó como referente una herramienta la cual genera y aporta a la identificación de una serie de elementos importantes a tener en cuenta para el fortalecimiento de una educación inclusiva. El instrumento es conocido como Índice de Inclusión, el cual permite visualizar y generar procesos de autoevaluación de las escuelas en relación con tres dimensiones; la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva. El resultado de esta aplicación generó un panorama a manera de diagnóstico, el cual permitió vislumbrar la efectividad y debilidad de los procesos de inclusión.

La educación ofrece la posibilidad de reconocer la diferencia como una realidad social, la cual se manifiesta y está inmersa en las relaciones sociales de las personas, en lo que llamamos tejido social. Por ende la diferencia hace parte de la educación y se hace presente en las decisiones personales, grupales e institucionales, en los salones de clase, en los patios y en las bibliotecas, en la escuela y fuera de ella. Por lo tanto, es de vital importancia develar las comprensiones que los actores sociales de la escuela (padres, maestros y alumnos) tienen sobre la inclusión para identificar cómo se agencia ésta en las prácticas culturales y sociales y así, construir un marco de interpretación que permita dar cuenta de la realidad de una inclusión educativa en la institución para poder ofrecer oportunidades de mejoramiento de la calidad de vida de niños, niñas y de los jóvenes.

Antecedentes

A nivel internacional se presenta la tesis doctoral “Percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de las/os equipos directivos de los centros educativos de la dirección regional de enseñanza de Cartago en Costa Rica” realizada en el 2013 en la Universidad de Alicante por Laura Inés Bravo Cópola. Las conclusiones más relevantes de este trabajo muestran que las percepciones y opiniones de los directores de los centros educativos son más favorables que las de los profesores del aula ordinaria y de apoyo en el tema de la educación inclusiva. Los directores manifiestan su acuerdo con los fundamentos, actuaciones y medidas para la educación inclusiva. En los fundamentos los profesores manifiestan reparos en cuanto a los beneficios académicos que genera la inclusión para todo el alumnado.

Así mismo, Santiago Rosano (2007) realizó la investigación: “El camino de la inclusión educativa en Punta Hacienda” como tesis de Maestría en la Universidad de Andalucía. La investigación se llevó a cabo en Punta Hacienda una pequeña comunidad campesina ubicada en la Provincia de Azuay, Ecuador. El propósito de este trabajo consistió en hacer visibles las posibilidades y condiciones para la educación inclusiva de esta comunidad y cómo ellas facilitaban el acceso a la

escolarización de todos los niños y niñas; de igual manera se analizaron las prácticas y concepciones de maestros y padres de familia en lo referente a la educación inclusiva y las circunstancias que llevan a que muchos niños en edad de escolarización no asistan a la escuela. El autor aborda la categoría de exclusión educativa como construcción social, afirmando que esta se genera por muchos factores, entre ellos la escasa inversión del Estado en educación, condiciones de pobreza en las familias que inducen al trabajo infantil, y que devienen en la negación del derecho a la educación en clases sociales desfavorecidas, grupos minoritarios y personas en situación de discapacidad.

En el ámbito nacional Ávila, Martínez y Ospina (2013), realizaron la investigación: “Proceso de inclusión educativa: de narrativas de déficit a narrativas de las potencias sobre niños y niñas en condición de discapacidad en la primera infancia”, la metodología empleada en este trabajo fue de carácter cualitativo desde el escenario específico mediante el empleo de un enfoque narrativo para identificar las experiencias, los relatos y percepciones individuales que han configurado los docentes con respecto a la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad.

Las conclusiones más importantes de esta investigación evidencian la importancia de las representaciones sociales elaboradas por los docentes en lo referente a discapacidad. Esta se mira como “déficit”, predominando el concepto de niños regulares frente a aquellos carentes de capacidades, situación que se genera en el hecho de la formación de los docentes desde conceptos biologistas acerca del tema y el subsecuente desconocimiento de factores socio cultural y afectivo que entran en juego en el proceso formativo de los sujetos.

En el año 2012 Álzate, Gómez, Velazco, Buitrago y Loaiza, realizaron la investigación: “Experiencia Caldas camina hacia la inclusión 2005 - 2012” de la Universidad de Manizales. El trabajo investigativo tuvo como objetivo evaluar la capacidad institucional de las 34 instituciones educativas mediante el instrumento índice de inclusión, así como también interpretar el sentido que los actores educativos vienen construyendo en torno a las prácticas, políticas y cultura incluyentes. La investigación fue diseñada desde un enfoque mixto que permitió combinar dos enfoques fundamentales, una aproximación con pretensión objetivista, evaluando el índice de inclusión como instrumento para valorar los resultados alcanzados en dichas instituciones, y una mediante una técnica no cuantitativa, en la que se intentó recuperar la historia vivida por los actores educativos y la manera como han constituido sentido de las experiencias. Las técnicas empleadas fueron la encuesta, el cuestionario del índice de inclusión y el grupo focal.

Problema de investigación y objetivos.

La profunda influencia religiosa, marcada desde la época de la conquista hasta hoy, constituye un elemento vital en la cosmovisión de sus habitantes. Se puede decir que todo el devenir social, cultural y político gira alrededor de la misma. Este

acervo de religiosidad popular ha contribuido a moldear y posicionar una serie de creencias, mitos, paradigmas y prejuicios que están profundamente arraigados en la forma de ser y de actuar de sus pobladores.

Frente a esta realidad se propuso un trabajo investigativo con el objeto de contribuir en la Institución Educativa José Antonio Galán, no solo a detectar posibles escenarios de exclusión, sino también cómo los patrones culturales y las prácticas sociales reconocen o no a las personas con necesidades educativas especiales como seres humanos, personas, sujetos con autonomía, con iniciativas y capacidad de participación en la sociedad desde su realidad específica, con una historia propia no impuesta ni determinada por designios superiores segregantes.

Es un trabajo de concientización que implica hacer otras lecturas de las categorías culturales y sociales con miras a configurar unos escenarios que contribuyan a dar sentido auténtico a la vida de estas personas, en un esfuerzo conjunto para resignificar teorías, posturas y prácticas que reconozcan lo diverso, lo plural, lo heterogéneo, la individualidad de los sujetos en un marco de multiculturalidad e interculturalidad. Por ello la pregunta de investigación se formula así: ¿Cuáles son los patrones culturales y las prácticas sociales que generan barreras y limitantes en el desarrollo de los procesos de participación en educación inclusiva en la Institución Educativa José Antonio Galán?

Objetivos:

General: Develar qué patrones culturales y prácticas sociales generan barreras y limitantes en el desarrollo de los procesos de participación en educación inclusiva en la Institución Educativa José Antonio Galán.

Específicos:

- Analizar las categorías del índice de inclusión implicadas en los patrones culturales y las prácticas sociales que afectan los procesos de inclusión en las áreas de gestión educativa de la institución.
- Revelar desde los actores de la comunidad educativa la visión social e institucional, que podría afectar el desarrollo de los procesos de participación en educación inclusiva.
- Reconocer qué alternativas para el desarrollo de acciones institucionales permitirían promover la educación inclusiva en las áreas de gestión educativa de la institución.

Descripción teórica

Índice de inclusión

Para Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughany y Shaw (2000, p.3), el *Índice de Inclusión* constituye un proceso de auto-evaluación de las escuelas en relación con tres dimensiones: la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva. Para fomentar este tipo de educación se ha establecido esta herramienta que permite, a través de la autoevaluación, no solo observar y asumir el reconocimiento de la diversidad, sino también, si en aquella variabilidad de aspectos importantes dentro de la escuela, se está llevando a cabo procesos incluyentes. En el presente trabajo esta herramienta posibilitará revelar si factores tales como las prácticas sociales y los patrones culturales permiten o impiden el ejercicio de una educación inclusiva, que garantice un proceso de enseñanza equitativo.

Al hablar de inclusión no únicamente se toma en cuenta a las personas que presentan limitaciones por algún tipo de discapacidad, sino a toda la población que conforma la comunidad educativa. Booth et al., (2000, p.6) comentan que “Muchos estudiantes experimentan dificultades porque no se tienen en cuenta sus diferencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los diversos grupos sociales, etnias y culturas tienen normas, valores, creencias y comportamientos distintos, que generalmente no forman parte de la cultura escolar, lo que puede limitar sus posibilidades de aprendizaje y de participación, o conducir a la exclusión y discriminación”. A través de esto se puede afirmar que existen ciertos componentes que llevan al sujeto a desarrollar conductas que no son las socialmente predominantes y por ende la dificultad de asimilar y ser parte activa de dicha cultura escolar, propiciándose muchas veces fenómenos de segregación.

En las interrelaciones de los estudiantes y su medio podrían surgir barreras en el aprendizaje y la participación adecuada, condicionando la vida de los sujetos en forma negativa. Un fenómeno puede manifestarse desde las discapacidades. Booth et al., (2000, p. 24) refieren que las discapacidades se dan en la interacción de actitudes, acciones, culturas, políticas y prácticas institucionales discriminatorias, con las deficiencias, el dolor o las enfermedades crónicas.

Acorde a la herramienta de autoevaluación institucional en procesos de inclusión denominada índice de inclusión, es muy importante tener en cuenta que la adaptación y reconfiguración del propósito del índice va acorde a las necesidades y puestas académicas y pedagógicas que se desarrollen en el contexto en particular.

De igual manera, y con la intención de que la educación tenga mayor decisión, criterio y autonomía, se trabaja una herramienta importante como lo es Proyecto Educativo Institucional (PEI), el cual traza la ruta a seguir por las instituciones desde cuatro componentes principales: la fundamentación, la administración, la pedagogía y el currículo y la comunidad, con el fin de que el establecimiento educativo sea pertinente desde estas cuatro áreas de gestión institucional.

La ley general de educación 115 (Artículo 73, p. 16) refiere:

El PEI es la carta de navegación de las escuelas y colegios, en donde se especifican entre otros aspectos los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión.

Según el Ministerio de Educación Nacional (decreto 1860 de 1994, artículo 14, p.7) manifiesta

Todo establecimiento educativo debe elaborar y poner en práctica con la participación de la comunidad educativa, un proyecto educativo institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio.

Es importante la construcción e implementación del proyecto educativo institucional, dado que las áreas de gestión, al estar bien definidas, le permitirán a la comunidad educativa mejorar sus condiciones de vida económica, política, administrativa y de proyección a la sociedad.

Cultura, patrones culturales y prácticas sociales

Todos los seres humanos vivimos, interactuamos y tenemos una cultura. La cultura otorga al hombre un sentido compartido de la realidad en la cual este actúa y se relaciona mediante procesos de socialización e internalización de esas estructuras. Desde su dimensión social, el hombre necesita interactuar con sus semejantes, con el medio que le circunda, en el marco del tiempo y de la historia. El ser humano está rodeado de signos y de significados, él mismo es un signo que habla desde muchas expresiones, fruto de sus experiencias. La sociedad produce variedad de elementos de significación, y en tal sentido Geertz (1992) afirma que la cultura es esencialmente un concepto semiótico, una ciencia interpretativa en búsqueda de significaciones; aún la vida humana es una acción simbólica porque está llena de sentidos. Geertz (1992, p.28) dice que "...la cultura es un sistema de interacción de signos interpretables", esos signos se expresan en modos de conducta, acontecimientos y procesos sociales e institucionales donde está inmerso el hombre, quien teje esa urdimbre e interactúa de manera dinámica y significativa.

El ser humano adquiere en su experiencia de vida elementos fundamentales que moldean su naturaleza. En este concepto la educación juega un papel importante al ser agente transmisor en el cual la cultura adquiere tres niveles de sentido: "...la cultura como el cuidado que se les da a las cosas del espíritu, la cultura como el conjunto de cualidades de inteligencia y la cultura como patrimonio intelectual de un pueblo" Houssaye (2003, p. 82).

Mead (1953, citada por Vargas 2007, p. 48) afirma que "La cultura es el conjunto de formas de comportamiento adquiridas que ponen de manifiesto juicios de valor sobre las condiciones de vida y que un grupo humano transmite mediante procedimientos simbólicos de generación en generación". La transmisión de ese conjunto de ideas, comportamientos y prácticas sociales, aprendidos de

generación en generación forma esa malla o tejido social en la cual se desenvuelve el sujeto y que se perpetúa en el tiempo. Como tal, la cultura puede entenderse como un ente vivo que se aprende y se comparte.

Pero la cultura no es solo ese conjunto patrimonial de expresiones artísticas y costumbristas que denotarían sociedades homogéneas y tradicionales, en una visión globalizada y unitaria del mundo; es también ese amplio espectro de características mentales y de conducta, en las cuales los individuos se identifican en cierta manera compartiendo ideas, gustos, modos y comportamientos, definiendo su carácter complejo y relacional en los procesos de construcción de la identidad de los sujetos.

Para Malinowski (1984) la cultura existe para satisfacer las necesidades biológicas, psicológicas y sociales del individuo. Dicho individuo hace parte de la sociedad que a su vez está conformada por un conjunto de instituciones que cumplen funciones complementarias, siendo la cultura una amplia red de comportamientos que se convierte en instrumento, un sistema de objetos, actividades y actitudes, en la cual cada parte existe como un medio para un fin. Malinowski se interesa por la función de las instituciones, las herramientas y las ideas como elementos que componen la cultura y que determinan las leyes del proceso cultural; de allí la función integradora de la cultura.

Martínez (2006, p.26) cita al fundador de la Antropología Académica, Taylor (1871) quien propone su teoría clásica definiendo la cultura como ese todo complejo que comprende conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre en tanto miembro de la sociedad. La cultura constituye aquí un conjunto de pautas de actuar, pensar y sentir.

Se pensó en la cultura y el hombre como un todo; sin embargo White (1982, p.18) afirma que la cultura está más allá de ser una respuesta al hábitat o a la manifestación de la naturaleza humana, sino que es un *continuum*, una corriente de hechos, que fluye libremente a través del tiempo de una a otra generación y lateralmente de una raza o hábitat a otro; una cosa *sui generis*, como un proceso autónomo y contenido en sí mismo; uno que puede ser explicado únicamente en sus propios términos.

El ser humano, inserto en la sociedad, se inscribe a su vez en clases sociales. Dichas estratificaciones han logrado clasificar a los individuos a lo largo de la historia por diversos motivos, especialmente económicos, comportamentales y de representaciones ideológicas del mundo que les rodea. En los modos de producción cultural se vuelve evidente que la estructura global del mercado simbólico configura las diferencias de gustos entre las clases. Lo social logra interiorizarse en el sujeto mediante las prácticas sociales que se incorporan a través de hábitos de vida. El *habitus* sistematiza el conjunto de las prácticas de cada persona y cada grupo, garantiza su coherencia con el desarrollo social más que cualquier condicionamiento ejercido por campañas publicitarias y políticas. El sistema de clases logra que los individuos seleccionen de acuerdo a sus

preferencias representando el papel que ese sistema les fijó y les impuso realizar. Las clases revelan a los sujetos como "clasificadores, clasificados por sus clasificaciones". García Canclini (2005, p. 86).

En tanto que las teorías marxistas sobre investigación social apuntaban a las premisas economicistas y los medios de producción como elementos impositivos en la sociedad y los individuos que la conforman, Bourdieu adiciona la dimensión cultural y el ámbito del consumo. Las clases sociales responden tanto a una base económica como a un sistema simbólico determinante en las bases de poder. Los sistemas económicos alimentan los sistemas de poder y estos a su vez condicionan la forma de vivir de los grupos humanos. En todos esos elementos entra en juego la interacción de los sujetos, puesto que en aquello que es posible observar, registrar y medir, subyacen las estructuras que los posibilitan y los condicionan. "Lo visible, lo que es inmediatamente dado, esconde lo invisible que lo determina. Se puede afirmar que hay elementos y factores externos que están por encima de la misma cultura, que no se muestran evidentes pero que condicionan la misma. Se olvida así que la verdad de la interacción no está nunca toda entera en la interacción tal como ella se ofrece a la observación" (Bourdieu, citado por Vizcarra 2000, p.56).

La cultura está condicionada por campos que se reflejan e interactúan en las sociedades y crean representaciones sociales de poder desde lo económico y lo simbólico, en las cuales los sujetos se identifican y actúan conforme a esos parámetros. Campos como el científico, el religioso, el político, el social, el cultural se hacen presentes cada día en la vida de los pueblos y de los sujetos que los conforman.

Analizando la obra de Bourdieu, Anzart (1992, p. 56) afirma que es necesario estudiar simultáneamente las relaciones económicas y las prácticas culturales, "con la premisa de que están íntimamente ligadas y de que se reproducen sin cesar formas de interiorización de la exterioridad y formas de exteriorización de las subjetividades". Es así como se puede identificar que ciertos comportamientos, actitudes y conductas, se derivan de las variadas acciones las cuales han de ser recurrentes de acuerdo a lo que el contexto lo ha determinado. Es por eso que la comunidad incluso asume posturas que no son benéficas para sí misma, pero que tiene una identidad y una memoria histórica por cumplir.

Sin embargo, y atendiendo a la premisa que la cultura y las prácticas sociales son dinámicas, Zemelman (2011, p.31) sostiene que los procesos de cambio en las culturas son procesos de cada uno, y el cambio que se pretende en la sociedad, es el cambio en uno y ese cambio contribuye al enriquecimiento del cambio en la sociedad. Según su teoría si no se hace este compromiso se cae en la reproducción de modelos foráneos que no comprometen a las personas en el proyecto de construcción de sociedades plurinacionales. Es el sujeto el responsable de tomar distancia de esos patrones culturales marcantes que lo sumergen en sistemas de homogenización y de sometimiento.

Inclusión educativa

Actualmente la educación ha ido transformándose, requiriendo cada día un análisis más significativo desde lo científico y lo social en el fortalecimiento de las habilidades, destrezas y capacidades particulares, llamadas entre otras capacidades o talentos especiales. Del mismo se desprende también la necesidad de trabajar por aquellas personas, que por alguna circunstancia requieren de unos apoyos y ayudas particulares, denominados como estudiantes con necesidades educativas especiales. Al respecto Fernández (2013, p.83) refiere que la consecuencia clara de la propuesta de la educación inclusiva, es que los centros educativos intenten reestructurarse con el fin de dar apoyo a un número creciente de necesidades educativas cada vez más diversas y eliminar el problema de los estudiantes que no logran alcanzar su potencial de aprendizaje.

Es evidente que para que exista un cambio significativo en la dinámica escolar, hace falta realizar y reestructurar de manera trascendental prácticas educativas, procesos escolares y espacios de formación estudiantil, los cuales vayan más allá de una ley o un discurso político, y que permeen las diversas perspectivas y realidades de cada uno de los actores del hecho educativo. En ese sentido la educación juega un papel importante en la medida en que se reconoce las dinámicas de relación de los estudiantes dentro de su contexto, y como estas logran hacer que el estudiante se sienta cómodo y valorado, como una persona aportante. Dicho de este modo Martha Schorn (2009, p.97) manifiesta que aquello que está aquí en juego es el lugar que ocupa el sujeto, niño o adolescente aprendiente, su constitución subjetiva, los docentes y la institución escolar que lo alberga. La tarea de la escuela no debe centrarse únicamente en la trasmisión de unos saberes disciplinares, sino también en ofrecer oportunidades para las personas que se encuentran en estados de vulnerabilidad.

Metodología

Tipo de investigación y diseño

La investigación se llevó a cabo bajo un enfoque cualitativo, el cual se apoyó en un primer momento, mediante un instrumento de recolección de datos de naturaleza cuantitativa, denominado índice de inclusión, para obtener unos resultados significativos sobre los procesos de gestión en inclusión educativa en la IE José Antonio Galán. Posteriormente se realizó el análisis de corte cualitativo basándose en la comprensión subjetiva de la población investigada, donde se pretendió determinar, a través de grupos focales, cómo las prácticas sociales y los patrones culturales desde unas subcategorías emergentes, fortalecen u obstaculizan los procesos de inclusión educativa. Este ejercicio permite comprender las experiencias de los actores inmersos en las cuatros áreas de gestión (estudiantes, directivos, docentes y padres de familia) logrando una visión colectiva de la realidad en su contexto educativo.

Técnicas e instrumentos

En un primer momento acorde al análisis cuantitativo se utilizó el instrumento denominado cuestionario del índice de inclusión tomado de la Guía No 34 *“Guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento”*, emanado del Ministerio de Educación Nacional. El índice de Inclusión está diseñado con dos cuestionarios que evalúan las áreas de gestión directiva, académica, administrativa y de la comunidad. Uno para docentes, directivos docentes, personal de apoyo y administrativos (cuestionario No 1) y otro para familias y estudiantes (cuestionario No 2).

Para el análisis cualitativo de la investigación se crearon grupos focales, como una estrategia metodológica, que permitió mediante espacios flexibles, abiertos y libres, que las personas manifiesten de una manera más amplia y significativa, sus puntos de vista y sus posturas, además de una mayor interacción con el moderador. Esta estrategia permitió percibir una gama de sentimientos, afectaciones y diversos fenómenos o situaciones individuales y sociales y las problemáticas consiguientes.

Los grupos focales se conformaron a través de los resultados relevantes obtenidos en el índice de inclusión, instrumento que permitió construir categorías analíticas que posteriormente generaron las preguntas directrices (detonadoras), para promover el diálogo con los participantes.

Sujetos de estudio

Para la recolección de datos correspondientes al índice de inclusión, se tuvo en cuenta a todo el personal que conforma las áreas directivas, administrativas y cuerpo docente. Para estudiantes y padres de familia, se tomó una muestra la cual la determina el índice teniendo en cuenta el total de la población estudiantil. Éstos fueron:

- 3 directivos
- 36 docentes
- 6 personas de apoyo y administrativos
- 139 estudiantes
- 139 padres de familia.

En cuanto a grupos focales la población objeto fue seleccionada a través de ciertos individuos, quienes cumplían aspectos tales como participación, liderazgo, representatividad y asertividad al interior de la institución. El objetivo de esta técnica fue escuchar opiniones y captar los significados en lo que respecta a la temática abordada por la investigación.

Los grupos focales estuvieron configurados así:

- 5 padres de familia
- 6 estudiantes

- 7 docentes

Hallazgos

Resultados obtenidos de la aplicación del índice de inclusión.

En el trabajo investigativo se aplicó el Índice de Inclusión en la Institución Educativa José Antonio Galán, el cual arroja los siguientes resultados cuantitativos y la interpretación por estamento, proceso, área de gestión y el resultado institucional; además se instituyen las precedencias para la atención a la diversidad que serán incluidas en el plan de mejoramiento (PMI).

Acorde a los resultados obtenidos en la aplicación del índice de inclusión de acuerdo a las áreas de gestión, se logra identificar que la Institución Educativa José Antonio Galán de Iles, se encuentra en un rango general de 2.27, el cual indica que la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa conocen acerca de los procesos que se realizan en lo que respecta a inclusión educativa; sin embargo es importante fortalecer estos procesos de gestión y de reconocimiento acerca de las labores, metodologías y formas de trabajar lo concerniente a inclusión dentro de los estudiantes y población en general, con el fin de que la institución responda mucho más eficazmente a los diferentes escenarios y retos de la diversidad.

Cada área de gestión cuantitativamente expresa que tiene una buena relación e identificación con procesos que conlleven el reconocimiento por la diversidad y la educación inclusiva. Sin embargo sugiere que es necesario seguir impulsando aspectos donde se pueda fortalecer la inclusión, el derecho a una educación flexible y coherente con las necesidades educativas de los estudiantes y mejores oportunidades equitativas dentro de la comunidad educativa.

El rango promedio de cada área es el siguiente:

ÁREA A: GESTIÓN DIRECTIVA: promedio docentes, directivos docentes, padres de familia y estudiantes **2.31**.

Esta área hace referencia a aquellos métodos los cuales dan pie a la construcción de políticas, culturas y prácticas orientadas hacia la planeación estratégica, los sistemas de comunicación y desarrollo de clima organizacional en donde se especifica el horizonte institucional, la visión, proyección, definición de oportunidades y determinación de los procesos comunicativos para la consolidación de equipos de trabajo.

Interpretación: Los resultados del Índice en este rango indican que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad en el proceso o área de gestión propia y son conocidas por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa.

ÁREA B: GESTIÓN ACADÉMICA: promedio docentes, directivos docentes, padres de familia y estudiantes **2.32.**

Esta área hace referencia a los procesos de plan de estudios, jornada escolar, evaluación, recursos para el aprendizaje, enfoque metodológico, las variadas didácticas flexibles y proyectos transversales, las estrategias para las tareas escolares, el uso articulado de los recursos, usos de los tiempos para el aprendizaje, relación pedagógica, espacios de planeación en aula, estilo pedagógico, evaluación en el aula, seguimiento a los resultados, uso pedagógico de la evaluación externa y seguimiento a la asistencia, actividades de refuerzo y recuperación, apoyo didáctico para estudiantes con dificultades para el aprendizaje; de igual forma se tiene en cuenta la organización del proceso formativo del estudiante con el fin de fortalecer las prácticas pedagógicas inclusivas y facilitar un boletín flexible que registre un desempeño académico y social enfocado en sus capacidades e intereses.

Interpretación: Los resultados del Índice en este rango indican que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad en el proceso o área de gestión propia y son conocidas por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa.

ÁREA C: GESTIÓN ADMINISTRATIVA: promedio docentes y directivos docentes **2.42.**

Hace referencia a aquellos recursos económicos, de espacio y procesos administrativos los cuales le brindan a quienes componen la institución educativa una mejor calidad en cuanto a la prestación de servicio a nivel de inclusión.

Interpretación: Los resultados del Índice en este rango indican que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad en el proceso o área de gestión propia y son conocidas por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa.

ÁREA D: GESTIÓN A LA COMUNIDAD: docentes, directivos docentes, padres de familia y estudiantes **2.03.**

En esta área se encuentra representados los siguientes componentes: el primer proceso hace referencia a inclusión cuyo componente tiene que ver con proyecto de vida, en el segundo proceso se encuentra la proyección a la comunidad, escuela de padres, oferta de servicios a la comunidad, servicio social estudiantil; el tercer proceso alude a la participación y convivencia, enfoque y participación de estudiantes, asamblea y consejo de los padres de familia, participación de los padres de familia; el cuarto proceso indica la prevención en riesgos físicos, psicosociales y programa de seguridad.

Interpretación: Los resultados del Índice en este rango indican que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad en el

proceso o área de gestión propia, y son conocidas por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa.

ÍNDICE INSTITUCIONAL 2.27.

Los resultados del Índice en este rango indican que se realizan acciones organizadas en las áreas de gestión, conocidas por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa; además se incluyen en los planes de mejoramiento las prioridades de transformación institucional para cualificar la atención a la diversidad.

A continuación se presenta una descripción la cual explica el significado de los puntajes anteriormente mencionados.

Cuadro para la interpretación de resultados en los procesos y áreas de gestión

Rangos	Bases de interpretación
0-0.99	Los resultados del índice en este rango indican que no se desarrollan acciones inclusivas para la atención a la diversidad en el proceso o área de gestión.
1.0-1.99	Los resultados del índice en este rango indican que la comunidad educativa desconoce las acciones inclusivas que desarrolla la Institución para la atención a la diversidad, en el proceso o área de gestión.
2.0-2.79	Los resultados del índice en este rango indican que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad en el proceso o área de gestión propia, y son conocidas por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa.
2.8-3.49	Los resultados del índice en este rango indican que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad en el proceso o área de gestión, y son conocidas por todos los integrantes de la comunidad educativa.
3.5-4.0	Los resultados del índice en este rango indican una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad, en el proceso o área de gestión y la usa para aportar al desarrollo institucional.

Cuadro para la interpretación de resultados, Índice global.

Rangos	Bases de interpretación
0-0.99	Los resultados del índice en este rango indican que en la Institución no se formulan políticas ni se desarrollan acciones que favorezcan las prácticas inclusivas para la atención a la diversidad.
1-1.99	Los resultados del índice en este rango significan que se formulan políticas y se realizan algunas acciones inclusivas de manera desarticulada de la gestión institucional para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa
2.0-2.79	Los resultados del índice en este rango indican que se realizan acciones organizadas en las áreas de gestión, conocidas por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa; además se incluyen en los planes de mejoramiento las prioridades de transformación institucional para cualificar la atención a la diversidad.
2.8-3.79	Los resultados del índice en este rango significan que las acciones inclusivas para la atención a la diversidad, formuladas en el plan de mejoramiento, se desarrollan y evalúan de manera continua y están articuladas con la gestión institucional, lo que favorece el aprendizaje, la participación y la convivencia de todos los integrantes de la comunidad educativa.
3.50-4	Los resultados del índice en este rango evidencia una cultura institucional caracterizada por buenas practicas inclusivas, el trabajo colaborativo, la pertenencia a redes de apoyo y por ser centro de referencia para la atención a la diversidad; además el plan de desarrollo institucional está articulado con el de la entidad territorial.

Variables que mide el índice de inclusión

MUNICIPIO: ILES – NARIÑO
INSTITUCIÓN
EDUCATIVA: JOSE ANTONIO GALAN

ÁREAS EN EL ÍNDICE DE INCLUSIÓN: PADRES

ÁREA A: GESTIÓN DIRECTIVA							
VARIABLE		N° DE ENCUESTAS	MEDIA ARITMÉTICA	DESVIACIÓN ESTANDAR	COEFICIENTE DE VARIACIÓN (%)	LIMITE INFERIOR	LIMITE SUPERIOR
PROCESO A1: Direccionamiento estratégico	A11	139	3,62	0,97	26,9	3,54	3,70
	A12	139	2,88	1,15	39,8	2,79	2,98
	A13	139	3,09	0,91	29,4	3,02	3,17
PROCESO A2: Gerencia Estratégica	A21	139	1,60	1,42	88,3	1,48	1,72
	A24	139	2,24	1,42	63,4	2,12	2,37
PROCESO A3: Gobierno Escolar	A31	139	2,15	1,23	57,0	2,05	2,26
	A32	139	2,20	1,12	50,8	2,11	2,30
	A33	139	2,23	1,59	71,5	2,09	2,37
	A34	139	2,05	1,59	77,5	1,92	2,19
	A35	139	3,52	0,94	26,6	3,44	3,60
	A36	139	3,73	0,60	16,0	3,68	3,78
PROCESO A4: Cultura Institucional	A41	139	2,75	1,11	40,4	2,65	2,84
	A42	139	2,54	1,10	43,3	2,45	2,63
	A43	139	2,19	1,40	64,0	2,07	2,31
	A44	139	2,24	1,39	62,2	2,12	2,36
PROCESO A5: Clima Escolar	A51	139	2,58	1,36	52,9	2,46	2,69
	A52	139	2,05	1,40	68,0	1,93	2,17
	A53	139	2,91	1,33	45,9	2,79	3,02
	A54	139	2,38	1,08	45,3	2,29	2,47
	A55	139	3,21	1,33	41,4	3,10	3,32
	A56	139	2,68	1,28	47,7	2,57	2,79
	A57	139	2,36	1,26	53,3	2,25	2,47
	A58	139	2,28	1,40	61,6	2,16	2,40
PROCESO A6: Relaciones con el entorno	A61	139	1,45	1,17	80,8	1,35	1,55
	A63	139	2,35	1,42	60,5	2,22	2,47
TOTALES	Total A11 a A13	139	3	1	32	3,11	3,29

	Total A21 a A24	139	2	1	76	1,80	2,05
	Total A31 a A36	139	3	1	50	2,55	2,75
	Total A41 a A44	139	2	1	52	2,32	2,54
	Total A51 a A58	139	3	1	52	2,44	2,67
	Total A61 a A63	139	2	1	71	1,79	2,01
	TOTAL ÁREA A	139	3	1	53	2,43	2,64

ÁREA B: GESTIÓN ACADÉMICA							
VARIABLE		N° DE ENCUESTAS	MEDIA ARITMÉTICA	DESVIACIÓN ESTANDAR	COEFICIENTE DE VARIACIÓN (%)	LIMITE INFERIOR	LIMITE SUPERIOR
PROCESO B1: Diseño Pedagógico	B14	139	2,74	1,26	45,9	2,63	2,85
PROCESO B2: Prácticas Pedagógicas	B21	139	1,91	1,45	76,0	1,78	2,03
	B22	139	2,19	1,41	64,2	2,07	2,31
	B23	139	1,95	1,31	67,2	1,84	2,06
	B24	139	1,96	1,27	64,7	1,86	2,07
PROCESO B3: Gestión de Aula	B31	139	2,94	0,99	33,7	2,86	3,03
	B32	139	2,08	1,09	52,5	1,99	2,17
	B33	139	2,46	1,22	49,5	2,36	2,56
	B34	139	2,24	1,37	61,2	2,12	2,35
PROCESO B4: Seguimiento académico	B41	139	2,70	1,27	47,2	2,59	2,81
	B42	139	2,05	1,56	76,2	1,92	2,18
	B43	139	2,10	1,36	64,7	1,99	2,22
	B44	139	2,94	1,02	34,6	2,85	3,02
	B45	139	2,34	1,20	51,4	2,24	2,44
TOTALES	Total B14	139	3	1	46	2,63	2,85
	Total B21 a B24	139	2	1	68	1,89	2,12
	Total B31 a B34	139	2	1	49	2,33	2,53

	Total B41 a B45	139	2	1	55	2,32	2,53
	TOTAL ÁREA B	139	2	1	56	2,22	2,44

ÁREA D: GESTIÓN DE LA COMUNIDAD

VARIABLE		N° DE ENCUESTAS	MEDIA ARITMÉTICA	DESVIACIÓN ESTANDAR	COEFICIENTE DE VARIACIÓN (%)	LIMITE SUPERIOR	LIMITE SUPERIOR
PROCESO D1: Inclusión	D11	139	2,55	1,01	39,5	2,47	2,64
PROCESO D2: Proyección a la Comunidad	D21	139	2,55	1,18	46,4	2,45	2,65
	D22	139	2,68	1,13	42,1	2,59	2,78
	D23	139	2,48	1,11	44,5	2,39	2,58
PROCESO D3: Participación y Convivencia	D31	139	2,31	1,67	72,2	2,17	2,45
	D32	139	2,19	1,31	59,9	2,08	2,30
	D33	139	1,62	1,49	92,1	1,49	1,75
PROCESO D4: Prevención de Riesgos	D41	139	2,48	1,58	63,7	2,35	2,62
	D42	139	2,30	0,98	42,4	2,22	2,39
	D43	139	1,42	1,15	80,6	1,33	1,52
TOTALES	Total D11	139	3	1	39	2,47	2,64
	Total D21 a D23	139	3	1	44	2,47	2,67
	Total D31 a D33	139	2	1	75	1,91	2,17
	Total D41 a D43	139	2	1	62	1,96	2,17
	TOTAL ÁREA D	139	2	1	58	2,15	2,37

Resultados de los grupos focales.

Como fruto de la aplicación de los grupos focales, bajo unas preguntas directrices con estudiantes, padres de familia y docentes de la Institución Educativa José Antonio Galán, se trabajó en dos categorías de reflexión: Patrones Culturales y Prácticas Sociales. De las mismas, y a la luz de las respuestas de los participantes, se obtuvo dos subcategorías de análisis: inclusión educativa vs

educación inclusiva desde patrones culturales, y necesidades educativas especiales (nee) Vs. barreras para aprender y participar desde prácticas sociales

Patrones culturales: inclusión educativa vs, educación inclusiva.

INCLUSIÓN EDUCATIVA

La inclusión es un tema que concita la atención mundial. Cada día se hacen esfuerzos por promover dicha conducta en las sociedades para fomentar el respeto, la aceptación y el reconocimiento de los sujetos. El campo educativo no es la excepción, puesto que se han propuesto variadas políticas para el logro de este propósito, desde aquellas que pretenden integrar en una misma aula a estudiantes con discapacidades o necesidades educativas especiales (nee), hasta las que proponen observar la potencialidad del ser humano en su conjunto. Sin embargo desde los diversos patrones culturales subyace la idea de lo “normal vs lo anormal” reflejada en las aulas de clase.

La educación especial, que ha pretendido otorgar espacios de participación de alumnos con ciertas condiciones “diferentes” al resto de sus pares, es cuestionada por autores como Skliar (2005, p.16) quien afirma que si aquello que llamamos educación especial no sirve para poner en tela de juicio “la norma”, “lo normal”, “la normalidad”, pues entonces no tiene razón de ser, ni mayor sentido su sobrevivencia. Siguiendo esta postura dicho autor subraya que se denota un proceso de “diferencialismo”, el cual se sustenta en el hecho que la preocupación por las diferencias, se ha transformado, así, en una obsesión por los diferentes. Los eufemismos empleados para referirse a estas personas desde su deficiencia, permiten al común social observarse desde un punto de vista contrario, es decir, el normal.

La inclusión educativa observa, en cierto sentido y en sus prácticas pedagógicas, la discapacidad como diferente, extraña y muchas veces anormal. En nuestros contextos sociales y culturales se acepta la diferencia, pero se estigmatiza al diferente, como alguien que trasgrede lo normal, lo que es correcto, lo generalizado, aquello que se considera como lo mejor, y cae dentro de una categoría de anormalidad.

Los estudiantes de la I.E. José Antonio Galán observan esta situación:

Estudiante 1: No les dan el trato que se debería, yo conozco a una niña, y se burlan, ella está sentada a lado mío y pues ella cuando no entiende quiere que yo le explique, yo me doy el trabajo de explicarle, de ayudarle a ella, porque ella tiene un punto de vista desde las cosas, fuera de lo normal, y a mí me sabe gustar escucharla, pero ahí hay algunos compañeros que como decimos ahora le hacen bullying, la discriminan, pero si los profesores si se enfocan en ella, se enfocan para enseñarle si no ha entendido.

En este contexto, el “otro diferente”, se convierte en problema para los procesos educativos. El sujeto que presenta alguna discapacidad o tiene alguna nee, es el portador de dicho problema, visión alimentada desde la actitud e indiferencia de

los profesionales, docentes y demás y que se convierte en una de las dificultades más pronunciadas al momento de hacer un verdadero ejercicio de inclusión educativa.

Verdugo, Rodríguez y Sarto (2009, p.82) manifiestan que la deficiencia, aludiendo a miradas de otros tiempos, era vista como una condición impropia de la naturaleza humana y por lo tanto generaba situaciones de no reconocimiento de los sujetos que la padecían. Hoy en día se hace énfasis en los sujetos con discapacidades, con el fin de incluir a las personas vulneradas, pensando así en la escuela como un espacio para atención a la vulnerabilidad. En este escenario, el sujeto se integra por ser vulnerable, y por lo tanto la escuela tiene que hacer adaptaciones para atender al mismo. Aquí el sujeto es quien asume la vulnerabilidad, y desde el plano político, los lineamientos diseñados se dirigen a exigirle a las escuelas la recepción y atención de esta población vulnerable.

Desde la concepción de la inclusión educativa, la diversidad como categoría universal la cual transversaliza a todos los seres humanos y a los hechos sociales e históricos, queda reducida a la atención a la vulnerabilidad, desconociendo al otro que no es vulnerable, y generando con ello procesos de segregación, donde las tensiones y afectaciones se ven reflejadas a flor de piel. Esto impide el aprovechamiento de las riquezas desde el desarrollo humano en sus múltiples capacidades.

Bajo esta mirada se corre el riesgo de caer en situación de homogeneidad, donde el mundo se torna “violento, segregador y excluyente... Y aquello que no puede ser atrapado, pasa a ser nombrado como anormal” (Restrepo, 2012, p.102). La generalización, de alguna manera, puede llevar a creer que todo individuo debe responder de maneras similares, bajo un criterio aceptado y desarrollado por toda la comunidad. En las prácticas pedagógicas se denota dificultades fruto de la inadecuada preparación y conocimiento de los docentes sobre la manera de mejorar las condiciones contextuales del estudiante, para reconocer al otro con sus ritmos y estilos particulares de vida.

Docente3. Si, hay un tipo de dificultad en el momento, dado que la Institución está en proceso de encaminarse a resolver ese tipo de necesidades; sin embargo no hay una estrategia bien definida todavía para los estudiantes, y en ese sentido ellos se sienten como relegados de sus compañeros, y en alguna medida también el docente se siente con falta de algunas herramientas para el manejo de esa situaciones.

Desde el patrón cultural, la inclusión educativa contempla elementos que se perciben como útiles y necesarios para un adecuado funcionamiento del sistema educativo, especialmente de las personas en situación de vulnerabilidad, como la norma y el diseño de políticas y orientaciones. Sin embargo, en el hecho cotidiano y en la práctica, se observa un desbalance entre los proyectos educativos institucionales y los diferentes planes y currículos. Por cuanto, en muchas ocasiones, no se trabaja desde el acontecer pedagógico hacia la consolidación de una educación para todos y todas y de una cultura de verdadera inclusión.

Educación inclusiva

Frente al panorama de discriminación y segregación por los factores anteriormente mencionados, la educación inclusiva promulga por una educación marcada por la equidad, la igualdad, la calidad y la salvaguardia de los derechos humanos. En la educación inclusiva no se hace diferencia entre el “nosotros normal” y el “ellos anormal”, logrando con esto significar que las diferencias son parte constitutiva de nuestro ser humano, y a todos nosotros nos envuelve, nos implica y nos determina. Skliar (2005, p.20) afirma: “Por eso creo que en educación no se trata de caracterizar mejor sobre qué es la diversidad y quién la compone, sino en comprender mejor cómo las diferencias nos constituyen como humanos, cómo estamos hechos de diferencias”. En la educación inclusiva, las diferencias son vistas como potencialidades y oportunidades que son necesario mantenerlas, visibilizarlas y reconocerlas. Es un cambio paradigmático frente al hecho que se percibe en los contextos culturales educativos donde las diferencias se las entiende desde unos planos de deficiencia y de anormalidad.

La educación inclusiva vislumbra la diversidad como algo connatural al ser humano y a todo ser, dentro de su contexto, visibilizando y naturalizando el mundo de cada individuo desde sus particularidades. Álzate, et.al. (2012, p. 45) afirman al respecto: “De esta manera cuando se habla de educación inclusiva se enfatiza en una educación de calidad para todos los estudiantes, más allá del derecho que todos tienen de aprender, se destaca el derecho que todas las personas tienen de pertenecer a un aula, escuela, sociedad”.

Desde su nacimiento el ser humano está en un continuo proceso formativo que le permite construir y deconstruir, significar y resignificar su proyecto de vida. En este empeño la escuela juega un papel importante en su condición de ser un agente transformante y transformador que le permite al sujeto su formación integral. Tenti Fanfani, 2007, citado por Restrepo (2012 p. 121), afirma: “Hoy la escuela, más que una fábrica de sujetos, es un espacio dotado de reglas y recursos, donde los sujetos que lo habitan tienen espacios de negociación, de articulación, de producción de experiencias y sentidos diversos... La escuela no produce “productos estándar”.

En este sentido la escuela tiene la responsabilidad de trabajar en la diversidad tomando distancia de procesos de homogenización, que han llevado precisamente a la estandarización de los individuos, los pueblos y sus culturas, desconociendo sus particularidades y sus contextos. Freire (2003, p.74) manifiesta que al omitir lo extraescolar, lo educativo queda ajustado al espacio del aula, desconociendo la historia y la relación educación-contexto, impidiendo una lectura dialéctica de los procesos educativos.

La auténtica educación inclusiva debe contribuir al mejoramiento, no únicamente de las condiciones de aprendizajes de las personas que tienen diversos ritmos y estilos de adquisición de conocimiento, sino también a la cultura educativa, la

infraestructura, las políticas y en general el contexto donde se ven inmersos, logrando así, como lo expresa Moriña (2004, p.127) "...una verdadera educación inclusiva donde hayan cambios desde varios niveles del sistema educativo". El contexto cultural, social, político, económico y educativo en el cual se desenvuelve el sujeto, moldea su estilo de vida y le provee elementos mediante los cuales construye su identidad permitiéndole adaptarse a ese habitus y modus vivendi.

Los paradigmas subyacentes en esas culturas exigen al individuo ser un elemento dinamizador de las cadenas productivas, provocando de esta manera procesos de homogenización y estandarización, y a la vez de exclusión de aquellos sujetos que no responden a estas exigencias. Lo diverso es percibido como contrario. Rosano (2008, p.53) manifiesta: "...urge entonces plantearnos como reto el cambio del paradigma de la normalidad por otro que sea mucho más real, más natural, más humano; y eso lo encontramos en la 'diversidad'"

A pesar que la educación inclusiva, como categoría de análisis convoca a variados enfoques y miradas, puesto que parte del presupuesto de la diversidad y lo diverso, muchas veces genera posturas contrarias cuando persisten paradigmas de rechazo frente a la misma. Cabe resaltar que la diversidad no significa necesariamente desacuerdo, sino más bien la oportunidad de complemento. Visto de esta manera la diversidad es riqueza, posibilidad, complemento, dinámica, disenso, novedad. Es allí donde se hace necesario el cambio de los patrones culturales y las prácticas sociales excluyentes, para fomentar la capacidad de organización de la sociedad civil con miras a reivindicar los derechos sociales universales, especialmente el educativo.

Santiago Rosano (2008, p.57) comenta: "la educación inclusiva constituye, entonces, en el reconocimiento del derecho a la igualdad y calidad educativa para todos y todas, y se fundamenta en la valoración de la diversidad de las niñas y niños". Con esto se puede afirmar que es necesario cambiar la mirada que se tiene de la inclusión educativa, la misma que le permite a la persona con nee estar dentro, sin que el contexto haga cambios significativos en la adecuación y adaptación para atender sus necesidades, hacia una escuela que es para todos y para todas, que rescata la igualdad de derechos, pero así mismo focaliza dinámicas integradoras bajo ejercicios equitativos, de acuerdo a lo que los individuos lo requieran. Al respecto Restrepo (2012. p, 102) manifiesta: "El mundo pensado como diverso, múltiple, heterogéneo, dinámico es realmente una experiencia de la cual no deberíamos marginarnos. Es una experiencia que desacomoda, que cuestiona, que intranquiliza y afecta, pero precisamente por esto nos permite transformación, crecimiento, movilidad, vida".

El tejido social es una construcción colectiva que requiere la participación de todos y todas, el cual tiene inmersos múltiples factores derivados de la diversidad de las personas. Se trabaja con sujetos particulares, en objetivos y metas comunes, en actos de solidaridad y de trabajo compartido, y en esta perspectiva el aula de clase es un escenario donde convergen dichos factores. Se hace necesario entonces, que los actores del hecho educativo como son los directivos, docentes,

estudiantes, padres de familia, las instituciones y las comunidades, trabajen mediante las posibilidades del pensar y del actuar particular de los sujetos y sus diferencias, para fomentar los aprendizajes significativos, recuperando el desarrollo subjetivo desde las perspectivas de las semejanzas y las divergencias.

La escuela inclusiva se debe construir como un sistema estructurado para afrontar las necesidades de cada uno de los estudiantes y no únicamente las de aquellos que se catalogan como “normales”. De esta manera en el aula inclusiva se reconocerán los variados ritmos de aprendizaje, en la que las aptitudes de cada quien, sean sujetos con discapacidades o talentos excepcionales, son aceptados procurando que evolucionen al máximo, valorando así las diferencias como oportunidades para un óptimo aprendizaje. Al respecto Viviana Richmond (2009, p.90) comenta que, la educación inclusiva implica una responsabilidad personal en tanto que el sujeto debe trabajar en la apropiación del conocimiento para luego compartirlo, la forma de interrelacionarse con los otros en sus diferencias y aún en el reconocimiento de sí mismo como persona única e importante.

Un reto que tiene la educación inclusiva es la de aquello que Felici (2012, p.105) expresa en estos términos: “Todo el desafío entonces consiste en poder reducir o eliminar la dualidad normal/anormal, precisamente porque “lo diverso es lo normal y no lo anormal. Insisto sobre esto porque es importante: *somos diversos eso es lo normal; lo normal es lo diferente*”.

Prácticas sociales: necesidades educativas especiales (nee) vs barreras para aprender y participar

Necesidades educativas especiales

Al hablar de necesidades todas las personas las poseemos. Más aún en el campo educativo el ser humano necesita de muchos factores que facilitan su adecuado desempeño. Necesidades alimenticias, estabilidad económica, afectiva, moral, familiar, un buen estado de salud, un sano equilibrio emocional posibilitan al estudiante medios para lograr un óptimo proceso de aprendizaje; y aquellas que son particulares de la persona y que surgen de su individualidad como la diversidad cognitiva, la situación de ceguera, la sordera, pero también las opciones sexuales, de religión, de creencias, de distintas posturas y muchas que particularizan a los sujetos. Desafortunadamente cuando se habla de inferioridad como condición de alguna persona se puede justificar, desde las prácticas sociales, la sujeción y subyugación de la misma, y por ende se naturaliza procesos de poder y dominio sobre ella. Rosano (2008, p.64) afirma que las nee se las cataloga como “excepcionales” trasladando y restringiendo las mismas a quienes las presentan, y por supuesto generando con ello procesos de exclusión. En este panorama la anormalidad es vista como déficit y el déficit se constituye a la vez como un problema.

En la interacción y diversidad de los sujetos, la cultura y la lengua son dos categorías universales presentes en los seres humanos. Ellas le han proporcionado al hombre valiosos elementos para construir su identidad. Aquellos que hablan la misma lengua y poseen un mismo acervo cultural se identifican como parte de un “nosotros”; contrariamente a los sujetos que se comunican con otra lengua o tienen manifestaciones culturales distintas se los considera “otros”. Muchas veces las expresiones lingüísticas, heredadas de patrones culturales y prácticas sociales, legitiman sistemas de poder y por ende van cargadas de un alto grado de discriminación y exclusión hacia aquellas personas que se catalogan como “otros” por sus características y/o condiciones especiales.

En estudiantes con nee y capacidades excepcionales se puede percibir, como lo expresa Cárdenas (2010.p.289), cierto grado de frustración ante un sistema educativo marcado por esos factores lingüísticos excluyentes y por situaciones de desventajas frente a docentes con metodologías tradicionales y cerradas. En muchas ocasiones estos estudiantes se declaran y se identifican víctimas de estos modelos educativos y ocultan su situación originando, en no pocas ocasiones, fenómenos de deserción escolar preocupantes.

Estudiante 2: La persona que tiene dificultad, así como discapacidad, se empieza a alejar, baja la moral, no va a rendir, no se va a creer capaz, y se va a alejar, se va a distanciar de todos los compañeros, y va a ver en el entorno que ella estudia, como algo de fastidio, porque ella no se va a sentir bien con el ambiente que ella está viviendo, y además pues sí, así como dice, la mayoría como hombres y mujeres empiezan a hacerla menos a la persona que tiene esos problemas.

Si la diversidad es lo más natural en los seres humanos, la escuela debe responder con políticas y metodologías que respondan a esas particularidades, colocando la atención, no en el sujeto que posee limitaciones, sino en el sujeto que aprende. Al respecto Booth et al (2002) afirman:

Cuando las dificultades educativas se atribuyen al déficit del alumnado, lo que ocurre es que dejan de considerarse las barreras para el aprendizaje y la participación que existen en todos los niveles de nuestros sistemas educativos y se inhiben los cambios en la cultura, las políticas y las prácticas educativas que minimizarían las dificultades educativas de todo el alumnado.

De igual manera sostienen que al colocar la atención en aquellos alumnos etiquetados con “necesidades educativas especiales”, se corre el riesgo de desconocer las dificultades que presentan los otros, y se refuerza la idea de los docentes los cuales suponen que la educación de dichos estudiantes es responsabilidad de los especialistas.

Muchas veces se priva a las personas o grupos que se catalogan como diferentes ya sea por sus condiciones físicas, raza, credo, orientación sexual, etnias, etc, de la convivencia humana desconociendo su diferencia o su particularidad. El sano ejercicio de una educación que supere las barreras, no únicamente las de

aprendizaje sino también aquellas que se generan en la convivencia de las personas, dará como resultado, como lo manifiesta López (2012, p.139) "... un nuevo modelo educativo que ha de construirse sobre la base de la comprensión de que todas las personas que acuden a la escuela son competentes para aprender".

En muchas ocasiones las necesidades educativas especiales han sido leídas desde un modelo meramente clínico y rehabilitador. Subyace ese concepto en la práctica social escolar, aún desde el plano familiar, observando dichas condiciones como situaciones anormales.

Padre de Familia 1: "El hecho de que algo no tengan en común de los nuestros no quiere decir que no sean personas y que no puedan hacer las mismas cosas, hasta puede ser por terapia, y en una terapia de esas ya puede ir saliendo a lo normal de los niños normales".

Es necesario que la escuela bajo una postura incluyente mire desde una perspectiva más humana, teniendo en cuenta que la diferencia hace parte de la esencia del individuo y por ende no es un problema sino un estilo de vida que vale la pena reconocerla como un derecho de las personas. Como lo dice Sánchez (2009, p.26) "Debemos considerar pues, la educación inclusiva como una cuestión de derechos humanos, ya que defiende que no se puede segregar a ninguna persona como consecuencia de su discapacidad o dificultad de aprendizaje"

Barreras para aprender y participar

El concepto de barreras para aprender y participar fue introducido por Booth y Ainscow (2002, p.24) para "definir las dificultades que experimenta el alumnado, en vez del término "necesidades educativas especiales". Estas barreras dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de todas y todos los estudiantes. Las mismas pueden coexistir en tres espacios: el contexto escolar en el cual se manifiestan valores, creencias y actitudes, así como la ejecución de políticas, proyecto educativo escolar y curricular, recursos financieros, infraestructura, normatividad, en los contextos de aula mediante el empleo de metodologías, didácticas, prácticas evaluativas y convivencia estudiantil y en los contextos familiares y sociales donde salen a flote variedad de paradigmas, prejuicios, situaciones de pobreza y poco aprecio a la formación académica. Se puede afirmar que estas barreras se originan en los ámbitos de las políticas educativas, los contextos culturales y las metodologías y didácticas empleadas en los centros educativos.

Esporádicos espacios de comunicativos

Una de esas barreras se presenta en los esporádicos espacios comunicativos. La comunicación como herramienta de interacción que posibilita el intercambio y transmisión de información entre dos o más participantes, facilita, de igual manera, la convivencia y aprendizaje de los estudiantes en el aula de clase y en sus

contextos extraescolares. Según Ibarra (s.f) las barreras de comunicación se las pueden entender como aquellas “interferencias u obstáculos que dificultan la comprensión de la información, de los sentimientos y del comportamiento, e impiden la funcionalidad del proceso y una adecuada relación interpersonal”.

En la I.E. José Antonio Galán existen situaciones en donde la comunicación es recibida por parte de los padres de familia y se tergiversa acorde a sus intereses, generando desinformación y falta de objetividad en los procesos comunicativos. Se podría pensar que el padre de familia no asume un compromiso verdadero en el acompañamiento de los niños con nee, esperando que la institución educativa promueva al estudiante sin tener en cuenta sus capacidades y posibilidades de aprendizaje.

Este fenómeno puede desarticular la norma y el reglamento, y convertir estos aspectos en relaciones comunicativas muchas veces erróneas entre la institución y la comunidad de padres de familia, generando que los apoyos y ayudas a estudiantes con nee desde la parte legal se vean afectadas, y así mismo la falta de reconocimiento de sus ritmos de aprendizaje.

Docente 4 “aquí en el Colegio habido un fenómeno que una vez ya se ha podido hacer que la familia acepte o los padres acepten a ese estudiante con nee, se ha tratado de sacarle provecho sacar ventaja, es decir ahora como ahora ya reconocieron que mi hijo es con nee, entonces este muchacho como sea tiene que pasar, no tiene que exigirle tanto, el nivel de exigencia tiene que ser anímico, sabiendo que la norma no dice eso, la norma lo que dice es “que se tiene que respetar su ritmo de aprendizaje”, mas no decirle que usted no tiene que hacer absolutamente nada y tenemos que pasarle!. Ese ha sido el principal fenómeno no?, la mala interpretación que ha hecho de pronto el padre de familia de la norma y en ocasiones el aprovechamiento que ha hecho de la misma”.

Otro limitante está relacionada con la continuidad que debe haber en la relación padres de familia-institución, por cuanto se denota que la comunicación se realiza en situaciones concretas y específicas que no permiten una fluidez en este aspecto, ocasionando interacciones inadecuadas, especialmente con niños con nee y privando de una mayor cercanía y compromiso con el acompañamiento y formación de esta población.

Docente 4 “es muy difícil de que el padre de familia tenga un contacto más cercano con la institución, siempre lo tenemos en situaciones exclusivas por ejemplo; como entrega de boletines en una reunión casi que obligatoria pero no hay ese contacto permanente de acercamiento a la institución, entonces esos han sido como los fenómenos que nos han privado y no nos han permitido de que haya una buena relación especialmente con los estudiantes con nee”

El temor al rechazo

Se percibe que dentro de la comunidad educativa aún es complejo comprender, entender y reconocer unas condiciones de vida diversas que llevan a la persona con nee a ser rechazada más que aceptada, originando fenómenos de discriminación, baja autoestima y desencadenando distanciamientos, temores

fruto de un contexto que un momento se podría volver hostil, reflejándose en el bajo rendimiento académico y por ende colocando a la persona con estas condiciones en situación de vulnerabilidad y de riesgo frente a escenarios que atentan contra la integridad y la vida del sujeto.

Estudiante 2: La persona que tiene discapacidad, se empieza a alejar, baja la moral, no va a rendir, no se va a creer capaz, y se va a alejar, se va a distanciar de todos los compañeros, y va a ver en el entorno que ella estudia, como algo de fastidio, porque ella no se va a sentir bien con el ambiente que ella está viviendo, y además pues sí, así como dice, la mayoría como hombres y mujeres empiezan a hacerla menos a la persona que tiene esos problemas... claro y también puede ser hasta que la lleve como a suicidarse, porque eso en mi curso si paso un caso de intento de suicidio.

La etiqueta social.

Otra de las barreras que subsisten desde las prácticas sociales en la institución se origina en el núcleo familiar que percibe al niño con nee como un sujeto limitado y señalado por el resto de la sociedad. La etiqueta se constituye en cierta manera como una forma de calificar a la nee desde el binomio salud/ enfermedad.

Docente 4: "Aquí sucede un fenómeno, ¿no? Y respecto a eso a veces primero que es muy difícil a nivel de familia identificar cuando yo tengo a un hijo con unas condiciones de aprendizaje diferentes, lo primero es la sorpresa, pero dentro de la sorpresa está la no aceptación inicial, es decir, porque es como un poquito social el decir el señalamiento, ¿no?. Me molesta que me digan que mi hijo tiene nee si yo lo miro normal".

En este panorama las necesidades educativas especiales se constituyen en barreras para aprender y participar en la medida que ellas se las percibe desde las deficiencias del sujeto. En un escenario óptimo para para minimizar las barreras actitudinales, discriminatorias, y segregadoras, se hace necesario superar dichos imaginarios, logrando la transformación de paradigmas. Skliar (2005) insiste en que "estas miradas podrían socavar esa pretensión altiva de normalización que no es más que la imposición de una supuesta identidad única, ficticia y sin fisuras de aquello que es pensado como lo "normal". (p.15).

De igual manera Rosano (2008, p. 69) mira conveniente fomentar una educación para todas y todos que forme a las personas en el arte de vivir y convivir de manera respetuosa y positiva en medio de la diversidad y las diferencias, fomentando un cambio de mentalidad, superando la concepción de que unos son capaces y otros incapaces.

Las actitudes preferenciales.

Se nota en algunas circunstancias, que no son generales, preferencias de parte de algunos docentes a ciertos estudiantes, sea por su rendimiento académico o porque ellos hacen parte de su núcleo familiar o social, constituyéndose en una importante barrera de participación de todos por igual.

Padre de familia2: De pronto en ese caso a veces hay que no. Verá hay un caso que escuché por ahí. Los profesores, por ejemplo; porque los más inteligentes saben más, dan más respuestas, que no sé qué. Los profesores lo que les gusta es que los niños aprendan entonces rápido todo. Entonces a los más inteligentes los tienen adelante. A los que menos saben a veces los discriminan, los colocan atrás.

Estudiante 1: También, que o sea en el curso hay hijos de profesores, pues muchos son hijos de profesores, y pues entre profesores y profesores ayudan a los hijos, por ejemplo, un compañero que no es hijo de profesor, llega tarde, no le abren la puerta, le ponen doble uno por el taller y por la clase, en cambio llega el hijo del profesor tarde y que entre y que pase, y lo desatrassa y todo. Hay preferencias.

Padre de familia1: O sea que digamos que la sociedad y la posición social en la que yo me encuentre influyen mucho en esas situaciones.

El machismo.

A lo largo del tiempo las sociedades han construido, culturalmente hablando, ciertos paradigmas sobre la base de la superioridad y la inferioridad. Uno de ellos es el machismo o prejuicio sexual que apunta a pensar que el hombre es “superior” a la mujer. Una especie de androcentrismo donde se coloca al varón como centro, despreciando y discriminando a la mujer como sujeto activo en la sociedad. Las conductas machistas se originan en varios factores como educación o enseñanzas religiosas sexistas, división del trabajo y funciones, dando preferencia al varón, los medios de comunicación que contribuyen a mantener los estereotipos del machismo y sobre todo las prácticas sociales en las cuales el hombre está “destinado” a mantener la idea del varón dominante.

Esta concepción genera una cultura de violencia ya sea en el orden físico, psicológico o emocional, que coloca en condiciones de inferioridad a la mujer. Lodeiro (2001, p. 86), afirma que esa cultura en muchas ocasiones reproduce los sistemas de violencia subyacentes en la sociedad, permitiendo el ejercicio del poder simbólico de un género sobre el otro, para imponer, como lo plantea dicho autor, un “arbitrario cultural”, una verdad aceptada en los patrones culturales: el hombre es superior a la mujer.

De alguna manera en el acontecer educativo de la Institución Educativa José Antonio Galán se pueden encontrar este tipo de prejuicios sociales:

Estudiante 4: En algunos casos, y la mayoría de que tratan así a las personas, somos los hombres, el machismo, o sea por ejemplo en el curso hay dos problemas, y esos dos problemas son mujeres, entonces pues algunas mujeres piensan diferente, hay algunas niñas que no, dicen que ella es tonta, pero en algunas cosas, otras no, otras si la acompañan y si, y pero pues los hombres, no, ellos en mi curso la molestan mucho. El machismo es pronunciado.

La mujer se convierte entonces en un “problema” que el varón quizás esté destinado a solucionar por su condición de superioridad.

Sistemas evaluativos inadecuados.

Al hablar de educación inclusiva como una forma ideal de aprendizaje y participación de todas y todos, la evaluación juega un papel determinante. Un sistema evaluativo que respete la diversidad y valore las diferencias aportará en el objetivo de superar las desigualdades en la escuela. ¿Qué hacer para establecer una enseñanza que esté atenta a la diversidad y a los ritmos particulares de aprendizaje con un sistema de evaluación igual para todas y todos? La evaluación, afirma Casanova (1998, p.70) "...es importante, pero no como mantenimiento de poder o mantenimiento de la disciplina, no como instrumento para la promoción u obtención de un título, no como exclusivo factor de comprobación de lo que se aprende, nunca como fin de la educación... No se enseña para "aprobar", se enseña y se aprende para alcanzar una plena e integral formación como persona. Y a ese objetivo fundamental debe contribuir toda la organización del sistema educativo institucional".

En ocasiones se puede notar que los sistemas de evaluación que se emplean no son los más adecuados a pesar que la institución hace esfuerzos en sentido contrario. Los estudiantes manifestaron dudas en estos procesos:

Estudiante 1: Pues primeramente, como estudiantes no tenemos la oportunidad de hacerles las preguntas a los profesores que lo que nos enseñan, es decirles, aclararles algo, refutarles algo.

Sin embargo esta percepción no es generalizada pues se reconoce el propósito de algunos docentes en hacer participar a los estudiantes en las evaluaciones y coevaluaciones.

Estudiante 2: Pero si hubo una vez que nos daban una hoja así que decía, que profesor que le parece, por ejemplo la profe Alicia nos evalúa así: primero nos dice, que tiene de bueno ella , luego nos dice cuáles son nuestras fortalezas, cuales son lo que nosotros queremos que cambien ellos.

Los docentes admiten el compromiso de respetar los diversos ritmos, especialmente de estudiantes con necesidades educativas especiales y los esfuerzos que se hacen al interior de la institución:

Docente 4: Nosotros en la Institución en alguna medida somos respetuosos de los ritmos de aprendizaje y los procesos individuales de nuestros estudiantes entonces de ó por política Institucional tratamos de respetar mucho ese aspecto no?, en considerar que un grupo de estudiantes no pueden ser medidos con el mismo racero.

A pesar de ello encuentran dificultades en cuanto a la metodología evaluativa incluyente dentro de la institución.

Docente3: "Sí, hay un tipo de dificultad en el momento, dado que la Institución está en proceso de encaminarse a resolver ese tipo de necesidades, sin embargo pues no hay una estrategia bien definida todavía para los estudiantes y en ese sentido pues ellos se

sienten como relegados de sus compañeros y en alguna medida pues también el docente se siente con falta de algunas herramientas para el manejo de esas situaciones.

Estas dificultades pueden originar situaciones de inequidad, reservas y baja credibilidad fruto de una inadecuada implementación de los sistemas evaluativos, corriendo el riesgo de desconocer la diversidad del aula.

Bullying

Otro aspecto influyente que se visibiliza en este trabajo, y que contribuye para que existan barreras para la adecuada participación estudiantil, es lo que comúnmente se conoce como Matoneo o Bullying, en donde el estudiante es víctima de un serio acoso y persecución por parte de un grupo de individuos, los cuales mediante diversas formas de agresión, buscan suprimir al sujeto, para que este no tenga las herramientas suficientes que le permitan sobresalir en algún aspecto cotidiano de la vida. Por ende se podría pensar que el escenario educativo, no únicamente debe enfocar su mirada hacia la construcción de conocimiento, sino también hacia los factores sociales que dentro del mismo se desenvuelven, así como lo afirma Rivera (2011, p.22): “Es entonces imperativo prestar atención a lo que piensan los estudiantes y a lo que ocurre en la escuela, no tan solo en cuanto a la trasmisión de conocimientos formales, sino a las situaciones que surgen relacionadas con el maltrato entre estudiantes”.

En varios casos este tipo de maltrato se manifiesta como forma de poder y abuso al interior de la comunidad estudiantil, sin valorar las consecuencias que esto pueda traer.

Estudiante 4: En mi curso pasó con una compañera. Los hombres le hacían mucho bullying y ella se desesperó y llegó a intoxicarse. Le botaban la maleta, le arrancaban los cuadernos solo porque es gorda y bajita, le decían que era como un fenómeno.

El bullying, de igual manera, se podría convertir en un problema de categorización, en donde la persona víctima de ese maltrato, se la considera portadora de una condición particular o “anormal”, que incide en que los demás reaccionen desfavorablemente, originando situaciones de discriminación y rechazo.

Estudiante 3: A las personas con discapacidad no les dan el trato que se debería. Yo conozco a una niña y los compañeros se burlan de ella porque tiene un punto de vista de las cosas “fuera de lo normal”. Le hacen bullying, la discriminan, pero los profesores se enfocan en ella para enseñarle si no ha entendido.

A pesar de que en ciertas situaciones se percibe este tipo de clasificación y discriminación estudiantil, existe desde la parte docente un apoyo importante para contrarrestar esta problemática social, que obviamente genera en las víctimas de maltrato o bullying inseguridad, y por ende, falta de participación dentro de los procesos académicos y posible deserción estudiantil.

A través de un acompañamiento continuo y apropiado el docente deberá fortalecer lo que Allan Beane (2006, p.12) supone es un verdadero ejercicio de enseñanza, el cual debe integrar aspectos como lo cognitivo, afectivo, emocional y moral, fuera de lo netamente académico.

Conclusiones

Desde el índice de inclusión.

Se evidencia el conocimiento de los procesos realizados en cuanto a inclusión y el establecimiento de normas para favorecer el desarrollo de habilidades y fortalezas de las personas con necesidades educativas especiales, pero es necesario vigorizar aún más dichos procesos que permitan fortalecer el direccionamiento estratégico y el horizonte institucional. El índice más bajo de puntuación fue el de **apoyo financiero** por lo que se hace pertinente poder reorganizar esta Área con miras a mejorar la infraestructura y el área administrativa.

Se denota en lo concerniente a docentes y directivos un bajo puntaje en cuanto a **participación y convivencia**, por lo que es necesario contar con instancias de apoyo a la institución educativa que favorezcan estos procesos. El proceso que mejor reconoce la parte estudiantil es el de **diseño pedagógico**, el cual se basa en definir aquello que los estudiantes van a aprender en cada área, asignatura, grado y proyecto transversal; el momento en el que lo van a hacer, los recursos a emplear, y la forma de evaluar los aprendizajes, por lo cual se infiere que existe un plan metodológico acorde a las necesidades que el estudiante presenta.

Desde las categorías emergentes.

Se percibe en el ejercicio pedagógico que se cataloga el rendimiento del estudiante teniendo en cuenta sus calificaciones. A más alta nota se cree que mayor serán sus posibilidades de aprendizaje.

La diversidad es una categoría social universal por cuanto se mueve en todos los escenarios de la vida humana, imprimiendo a su vez una particularidad a cada sujeto, por tanto como hecho social debe ser abordada desde los diferentes aspectos que incluyen el mundo educativo, como por ejemplo diseños curriculares, metodologías, didácticas, políticas y demás.

Una de las percepciones que tiene el padre de familia sobre el diálogo con docentes es la falsa concepción de pensar que los llamados a la institución únicamente se dan por problemáticas escolares relacionadas con las condiciones académicas de estudiantes con nee.

Se percibe dentro de las prácticas sociales la identificación de problemáticas de aprendizaje a través de las limitaciones del individuo, sin tener en cuenta su contexto y la manera cómo este interactúa e influye en él.

La inapropiada interacción comunicativa entre la comunidad institucional y el núcleo familiar genera barreras de participación entre estos actores importantes en el desarrollo de aprendizaje de los estudiantes.

Se identifica que existen algunos pensamientos que catalogan al estudiante como “inclusivo”, generando implícitamente fenómenos que no están en concordancia con el reconocimiento del otro en su diversidad.

Existen barreras para aprender y participar derivadas de etiquetas y paradigmas sociales subyacentes en la cultura educativa de la institución como temores, actitudes preferenciales, inadecuados procesos de comunicación, evaluación y formulación de políticas educativas.

Recomendaciones

A partir de las conclusiones expresadas con respecto al análisis del Índice de Inclusión, se sugiere tener en cuenta las siguientes recomendaciones para la elaboración del plan de mejoramiento institucional:

Optimizar el proceso de **gerencia estratégica** para que la comunidad educativa, representada también por padres y alumnos, se involucre de manera más efectiva en el diseño de propuestas que permitan la calificación del aprendizaje.

Fortalecer el proceso de **participación y convivencia** posibilitando que los estudiantes en situación de vulnerabilidad cuenten con más espacios y oportunidad de representar al establecimiento en actividades culturales, deportivas y recreativas.

Mejorar las **prácticas pedagógicas y seguimiento académico** para optimizar procesos evaluativos y de enseñanza flexible, acorde al ritmo y estilo particular de aprendizaje del alumno, incluyendo población de estudiantes en situación de vulnerabilidad, o con nee.

Trabajar y fortalecer los procesos en cuanto al **seguimiento académico**, fortaleciendo en la parte docente el proceso evaluativo y reforzando a través de metodologías flexibles y acordes al aprendizaje del alumno, resaltando sus capacidades. Por parte de padres de familia un adecuado acompañamiento y supervisión de dichas actividades, apoyando el proceso de formación de sus hijos. El resultado del índice en el rango institucional, evidencia una cultura inclusiva institucional la cual, en ciertas ocasiones, lleva a cabo procesos determinados como actividades de reconocimiento a nivel de inclusión. Es importante tener en cuenta los aspectos mencionados anteriormente ya que ellos fortalecen la formación y promoción de métodos inclusivos en cuanto a la parte directiva, administrativa, educativa y de comunidad.

Desde los patrones culturales y las prácticas sociales.

Partiendo del hecho que en la IE José Antonio Galán se evidencia progreso, mejoría y compromiso en lo referente a procesos de inclusión a nivel educativo, se sugiere continuar apoyando estos procesos encaminados a la atención a la diversidad con el objetivo de hacer cada día del establecimiento educativo un lugar caracterizado por practicar una cultura inclusiva en donde la oferta curricular, la organización escolar, las estrategias y metodologías de aprendizaje en el aula, las expectativas de los profesores, las relaciones con la familia, la flexibilidad y los sistemas de participación que se establezcan, sean mecanismos pertinentes e importantes para que contribuyan al éxito en el aprendizaje y la participación del estudiante con nee.

Es necesario que el plantel educativo mejore y optimice los procesos de participación desde una perspectiva global, logrando que el estudiante se identifique como un individuo dinamizador que contribuye al crecimiento socioeducativo.

Para minimizar los distanciamientos y poca intervención de padres de familia y estudiantes, que desde el devenir cultural e histórico y los patrones culturales y práctica sociales han dificultado la adecuada participación, se hace necesario trabajar en un mayor número de proyectos que contribuyan a mejorar los lazos de interacción en toda la comunidad educativa generando una cultura de inclusión y de convivencia adecuadas.

Desde el **cuerpo docente** es importante involucrar aún más a los estudiantes en acciones y participación pedagógica dentro del aula, para que el docente no sea el actor único e indispensable en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Desde los **procesos evaluativos y los currículos** es considerable permitir la participación activa en planificación, implementación, aplicación y valoración de estrategias evaluativas y currículos flexibles, generando propuestas creativas y objetivas, las cuales respondan a los variados ritmos y estilos particulares de aprendizaje.

Desde **Participación y convivencia** se recomienda fortalecer las políticas y acciones institucionales propias del PEI y del manual de convivencia que contribuyan en el desarrollo de espacios confiables y amigables entre docentes y estudiantes para una interacción más profunda, creativa, participativa e incluyente, donde se resalte el valor significativo de ambas posturas dentro del desarrollo institucional, así como incentivar la participación de un número mayor de miembros de la comunidad educativa en organismos de representación y dirección para evitar que se visibilicen solo los representantes estudiantiles, personeros, consejo estudiantil y junta de padres de familia y con ello contribuir a modificar ciertas visiones que no han permitido valorar el sentido de la participación y de la convivencia como hecho social en la institución educativa.

En ese sentido se recomienda crear estrategias a través de las cuales las personas que tienen algún tipo de limitación física, cognitiva y demás, puedan ser entes de acción-participación en las variadas acciones institucionales, dando pie a la importancia de generar una cultura basada en la participación de toda la comunidad sin discriminación alguna.

Con respecto a las **prácticas sociales** es fundamental resignificar las acciones participativas dentro del aula de clase y en el desarrollo pedagógico interactivo que se tiene entre docentes y estudiantes, para facilitar y permitir la discusión, argumento, debate, postura y crítica constructiva, fruto de una práctica incluyente e integral de todos los agentes de la comunidad institucional.

Rediseñar una metodología pedagógica flexible que esté en concordancia con los variados ritmos y estilos particulares de aprendizaje, reconociendo al estudiante como un ser que tiene múltiples posibilidades de conocer y aportar en el proceso educativo.

Estimular mediante actividades y estrategias creativas la experiencia directa, la reflexión y la expresión, favoreciendo la ayuda y la cooperación entre estudiantes. Proponer actividades con diferentes grados de exigencia, participación y expresión, logrando que estas alternativas metodológicas puedan ser continuas y acompañadas, especialmente por el padre de familia, en beneficio del estudiante y su aprendizaje. Fomentar una cultura educativa que reconozca la diversidad como un estilo de vida diferente, enriquecedor y alternativo, no únicamente con las personas con nee, sino también con toda la población, logrando con ello la visibilización de todos y minimizando fenómenos de exclusión y segregación; en ese sentido se recomienda trabajar en procesos de educación inclusiva que permitan hacer efectivo y real el reconocimiento al derecho de todos y todas a una calidad educativa libre de discriminaciones, con igualdad de oportunidades y que valore la diversidad de todos los integrantes de la comunidad educativa de la I.E. José Antonio Galán.

FUENTES BIBLIOGRAFICAS

Álzate Beatriz, Jiménez Claudia, Gómez Lina, Velazco Lilia, Buitrago Luz y Loaiza, Carlos, (2012). *La capacidad de inclusión en las instituciones educativas, donde se implementa el proyecto Caldas camina hacia la inclusión*. Manizales: Centro de Publicaciones Universidad de Manizales.

Anzart, Pierre, (1992). *Las sociologías contemporáneas*. Buenos Aires: Amorroutu Editores.

Arnaiz, Pilar. (2006) *Atención a la diversidad. Programación Curricular*. San José de Costa Rica: Editorial Euned.

Ávila Babativa María Andrea, Martínez Murcia Ana Carolina y Ospina Alvarado María Camila. (2013). *Proceso de inclusión educativa: de narrativas de déficit a*

narrativas de las potencias sobre niños y niñas en condición de discapacidad en la primera infancia. Revista Aletheia, Vol.5 N° 2, pp.12-31.

Booth Tony, Ainscow Mel, Black-Hawkins Kristine, Vaughan Mark y Shaw Linda. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.* En:

http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexSpanish_SouthAmerica.pdf

(Recuperado en febrero 15 de 2014).

Bravo Cópola, Laura Inés. (2013). *Percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de las/os equipos directivos de los centros educativos de la dirección regional de enseñanza de Cartago en Costa Rica.* Tesis Doctoral. Universidad de Alicante, España. En:

http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/31675/1/tesis_lauraines_bravo.pdf

(Recuperado en octubre 10 de 2015).

Cárdenas Zuluaga, Claudia (2010) *Concepciones de los maestros del Instituto Técnico Marco Fidel Suarez de la ciudad de Manizales, frente a las capacidades excepcionales.* Revista Plumilla Educativa, Manizales. ISSN 1657- 4672.

Casanova, María Antonieta. (1998). *La evaluación educativa. Escuela básica.* Madrid: Editorial La Muralla, S.A.

Felici, Maira. (2012). *La educación para la diversidad. Relato de una experiencia en la Universidad internacional de Andalucía, España.* En:

http://www.revistaconecta2.com.mx/archivos/revistas/revista6/6_6.pdf

(Recuperado en octubre 10 de 2015).

Fernández, José María. (2013). *Competencias docentes y educación inclusiva.* REDIE. Revista electrónica de investigación educativa, Vol. 15, Nro.2. P. 83

Freire, Paulo. (2003). *El grito manso.* Buenos Aires: Siglo XXI, Editores

García Canclini, Nestor (2005). *La sociología de la cultura de Pierre Bourdieu.* En:

http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/ana/NGC_La_sociologia_de_cult_P_Bourdieu.pdf (Recuperado en noviembre 20 de 2014).

Geertz, Clifford. (1992). *La interpretación de las culturas.* En:

<http://www.textosenlinea.com.ar/academicos/Clifford%20Geertz%20-%20Descripcion%20densa.PDF> (Recuperado en noviembre 20 de 2014).

Houssaye, Jean. (2003). *Cuestiones Pedagógicas.* En:

<https://books.google.com.co/books?id=WpRzoTSOKUgC&pg=PA85&lpg=PA85&dq=La+cultura+significa+el+conjunto+complejo+comportamientos+tradicionales>

(Recuperado en junio 16 de 2015)

Ibarra, Loudes. (s.f). *Comunicación: una necesidad en la escuela de hoy.* En:

http://www.psicologia-online.com/articulos/2006/comunicacion_escuela.shtml
(Recuperado en octubre 10 de 2015).

Lerma, Francisco. (2006). *La cultura y sus procesos. Antropología cultural: Guía para su estudio*. Murcia: Laborum

Leslie, White, (1982). *La ciencia de la cultura*. En:
http://books.google.com.co/books?id=l2exGV2t0AEC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false (Recuperado en marzo 29 de 2015).

Lodeiro, Domingo (2001) *La violencia simbólica, instrumental y directa en el sistema educativo y en los centros escolares: propuestas de investigación-acción*. En: <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t25292.pdf> (Recuperado en noviembre 15 de 2015).

Malinowski, Bronislaw. (1984). *El concepto de función*. En:
<http://teoriaehistoriaantropologica.blogspot.com/2012/03/malinowski-y-el-concepto-de-funcion.html> (Recuperado en noviembre 20 de 2014).

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *La ley general de educación 115*. En:
http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
(Recuperado en noviembre 20 de 2014).

Ministerio de Educación Nacional. (2009). Decreto No 366, 9 de febrero de 2009. En:
http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf . (Recuperado en febrero 15 de 2014).

Moriñas, Anabel. (2004) *Teoría y práctica de la inclusión educativa*. Málaga: Aljibe

Restrepo, Paula. (2015). *Retos y realidades de la psicología educativa*. Manizales Caldas: Lasallista

Rivera, Maribel. (2011). *Las voces en la adolescencia sobre Bullying desde el escenario escolar*. Estados Unidos: Palibrio

Rosano, Santiago. (2008). *El camino de la inclusión educativa en punta hacienda (comunidad campesina de la sierra andina ecuatoriana)*. Recuperado de http://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/34/0050_Rosano.pdf?sequence=1

Sánchez, Antonio. (2009). *Integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Almería*. Almería: Ed. Universidad de Almería.

Schorn, Marta. (2009). *La capacidad en la discapacidad. Sordera, discapacidad intelectual, sexualidad y autismo*. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial

Skliar, Carlos. (2005). *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, Vol. 17. Biblioteca IISUE.* En: <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6024/5431>(Recuperado en octubre 10 de 2015).

Vargas, José. (2007). *La culturocracia organizacional en México.* Edición electrónica gratuita. Texto completo en: www.eumed.net/libros/2007b/301 (Recuperado en febrero 20 de 2015)

Vizcarra, Fernando, (2002). *Premisas y concepto básicos en la sociología de Pierre Bourdieu.* Revista Estudios sobre las culturas contemporáneas, volumen VIII, p.55-58.

Zemelman, Hugo. (2011). *Conocimiento y sujetos sociales.* La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

REFERENCIAS

Alegre de la Rosa, Olga. (2001). *Diversidad Humana y Educación.* Málaga, España: Editorial ALJIBE.

Beane, Allan. (2006). *Bullying, Aulas libres de acoso.* Barcelona España: Graó

Bordieu, Pierre y Passeron Jean-Claude. (1996). *La reproducción – Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* 2da Edición. Barcelona: Distribuciones Fontamara.

Escudero, Juan Manuel. (2006) *compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación.* Revista de Educación. No 339, p.p.19-41.

Finocchio, Silvia; Legarralde, Martín (2007). *Pedagogía de la inclusión. Gestión pedagógica para equipos directivos.* Caracas: Federación internacional de fe y alegría.

Freire, Paulo. (1973). *La Educación como Práctica de la libertad.* Buenos Aires. Siglo XXI.

Freire, Paulo. (1974). *Concientización: Teoría y práctica de la liberación.* Buenos Aires: Editorial Búsqueda.

Hernández, Gregorio. (2011). *Paradigmas que fundamentan el concepto de cultura.* Módulo Concepto de Cultura: Una Mirada Socio-Antropológica Cultural. Maestría Educación desde la Diversidad. Manizales: Universidad de Manizales.

Lenkersdorf, Carlos (2008). *Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales*. México D.F: Plaza y Valdés.

Loaiza Rendón, Carlos Andrés. (2011). *La cultura de la diversidad: el telón de fondo de la inclusión en la educación de y para todos*. Revista Plumilla Educativa Nro. 8. Manizales: Universidad de Manizales.

Manosalva Mena, Sergio Emilio. (2008). *Identidad y Diversidad: El Control de la Alteridad*. En: <http://diversidadalteridad.blogspot.com/2008/11/identidad-y-diversidad-el-control-de-la.html>. (Recuperado en Agosto de 7 de 2015).

Meléndez, Lady. (s.f.) *Educación para la Diversidad, compromiso histórico con el desarrollo de América Latina*. En: www.historia.fcs.ucr.ac.cr/congr-ed/crica/ponencias/lady_melendez2.doc (Recuperado en octubre 30 de 2015)

Moriña, Anabel. (2004). *Teoría y práctica de la inclusión educativa*. Málaga: Aljibe.

Navarro, Luis. (2004). *La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar. Equidad social y educación en sectores de pobreza urbana*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE – UNESCO. Sede Regional Buenos Aires.

Pulido Moyano Rafael y Carrión Martínez, José. (1995). *Atender... ¿a qué diversidad?* En R. Pérez y otros (Eds.). *Educación y diversidad*. XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial. Universidad de Oviedo. V.II.

Richmond, Viviana. (2009). *El Camino de la inclusión de personas con necesidades educativas especiales en Costa Rica: Aportes para la discusión*. file:///C:/Users/CARLOSM/Downloads/506-776-2-PB.pdf. (Recuperado en Marzo 4 de 2016)

Skliar, Carlos. (2002). *Alteridades y Pedagogías. o... ¿y si el otro no estuviera ahí?* En: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10851.pdf>. (Recuperado en Agosto 20 de 2015).

Stainback, Susan y Stainback, William. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

Unesco. (2000). *Educación para todos en las Américas: Marco de acción regional*. Santo Domingo. Disponible en: http://www.oei.es/quipu/marco_accion_americas.pdf. (Recuperado en Agosto 7 de 2015)