



NARRATIVAS DE LOS ESTUDIANTES Y PADRES DE FAMILIA SOBRE LA
INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA AGROPECUARIA
INTEGRADO SOTARÁ (DEPARTAMENTO DEL CAUCA)

Laura Carolina Sotelo Gallo

Oliva Fernández

María de los Ángeles Muñoz Castro

Universidad de Manizales

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Maestría en Educación desde la Diversidad

Popayán, 2018



NARRATIVAS DE LOS ESTUDIANTES Y PADRES DE FAMILIA SOBRE LA
INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA AGROPECUARIA
INTEGRADO SOTARÁ (DEPARTAMENTO DEL CAUCA)

Laura Carolina Sotelo Gallo

Oliva Fernández

María de los Ángeles Muñoz Castro

Asesor

John Harvy Arcia Grajales

Trabajo presentado para optar al título de:

Magister en Educación desde la Diversidad

Universidad de Manizales

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Maestría en Educación desde la Diversidad

2018



Agradecimientos

A Dios y la virgen María por ser nuestro guía espiritual en este arduo camino que decidimos emprender y que con muchas dificultades hemos logrado terminar satisfactoriamente en nuestra vida.

A nuestras familias por ser el pilar fundamental en nuestras vidas, brindarnos el apoyo que necesitamos y no desfallecer.

A nuestro asesor de tesis John Harvy Arcia Grajales por creer en nosotros y nuestro conocimiento.

A todas aquellas personas que hicieron parte de esta investigación.

A los estudiantes, padres de familia, rector y coordinadora de la Institución Educativa Integrado Agropecuario Sotara, por contribuir con sus realidades, tiempo y esfuerzo para la culminación de nuestro trabajo de investigación.

A la Institución Educativa Integrado Agropecuario Sotara (Departamento del Cauca) por abrirnos las puertas de su Institución y poder aplicar nuestros conocimientos.

A la universidad de Manizales por darnos la oportunidad a través de la maestría de adquirir conocimientos y poderlos llevar a cada uno de nuestro contexto en el que vivimos.



Dedicatoria

Dedicamos este trabajo a Dios por darnos la oportunidad de vivir, de instruirnos cada día más y poder transmitir ese conocimiento a las personas que lo requieran.

A mis hijos Laura Isabel, Juan José y Mariangel por la paciencia y los sacrificios de tiempo, por ser mi fuerza para seguir adelante; a mi tía Normanda Gallo, por ser incondicional y ocupar un espacio importante para mis hijos en mi ausencia mientras duro la investigación, a mis compañeras María de los Ángeles Muñoz y Oliva Fernández por el apoyo, paciencia y motivación.

Laura Carolina Sotelo Gallo

Dedico esta tesis a Dios, por darme la oportunidad de vivir y permitir que cada paso que doy este lleno de bendiciones, por fortalecer mi corazón e iluminar mi mente. A mi hija Diana Alejandra González Fernández por su apoyo incondicional y doy gracias a todas aquellas personas que con sus palabras de aliento han sido mi soporte y compañía en la realización de este nuevo proyecto.

Oliva Fernández Bolaños

A mis pequeños angelitos Juan José y María de los Ángeles Rengifo Muñoz, a mi padre Fausto Marino Muñoz a mis hermanos Fredy, Gennys y Yaneth por ser la fuente de mi motivación y a la memoria de mi madre Leonor Yolanda Castro Muñoz ya que tus recuerdos permanecen en mi corazón, porque a pesar del tiempo que ha pasado desde tu partida, eres parte de mi vida.

María de los Ángeles Muñoz Castro.



Tabla de Contenido

	p.
Resumen.	8
1 Introducción.	9
2. Análisis de Antecedentes.	11
2.1 Antecedentes Internacionales.	11
2.2 Antecedentes Nacionales.	15
3. Formulación del problema.	20
4. Pregunta de Investigación.	30
5. Formulación de objetivos	31
5.1 Objetivo general.	31
5.2 Objetivos específicos.	31
6. Marco Teórico.	32
6.1 La inclusión como mecanismo para una apertura educativa.	32
6.2 Practicas de Inclusión.	35
6.3 Valorar la diversidad del otro para lograr la inclusión.	37
6. 4 Las narrativas como expresión de vida.	40
7. Metodología.	43
7.1 Método.	43
7.2 Unidad de análisis.	43
7.3 Unidad de trabajo.	43
7.4 Técnicas de recolección de información.	44
7.4.1 La entrevista.	45



7.4.2 La observación.	45
7.4.3 Mapas parlantes.	46
7.5 Procedimiento.	47
8. Análisis de información.	50
8.1 Fase descriptiva	50
8.1.1 Primera Categoría: Educación inclusiva: Proceso permanente de reconocimiento a la diversidad.	51
8.1.2 Segunda Categoría: Modos de contar historia.	55
8.1.3 Tercera Categoría: Diversidad: Diferencias Individuales a la hora de aprender.	59
8.2 Fase interpretativa.	61
8.3 Fase construcción de sentido.	64
9. Conclusiones y recomendaciones.	67
10. Bibliografía.	68
Anexos.	72

**Lista de Anexos**

	p
Anexo 1. Matriz.	72
Anexo 2. Consentimiento informado	73
Anexo 3. Protocolo de campo	74



Resumen

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

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



1 Introducción

*“Educar es un acto amoroso,
porque supone respetar a cada cual en
su diferencia”. (López, 2012)*

Como lo señala López (2012) educar es un acto amoroso que involucra una serie de constantes y profundas transformaciones que mejoren la labor pedagógica para todos los estudiantes, atendiendo a las particularidades que los identifican. Por ello, es importante escuchar las voces de todos los miembros de la comunidad educativa, entre ellos, estudiantes, padres de familia y docentes, para conocer desde sus narrativas, las percepciones que construyen respecto a un determinado tema o fenómeno, en este caso la inclusión escolar; ¿y por qué hacerlo desde sus narrativas? Porque a partir de ellas los seres humanos tienen la posibilidad de manifestar a través del lenguaje sus pensamientos respecto a una realidad que los configura.

Desde esta perspectiva, este estudio tendrá por objeto examinar las narrativas de algunos estudiantes y padres de familia o acudientes de la Institución Educativa Agropecuaria Integrado (IEAI) Sotará, departamento del Cauca, para identificar cómo abordan los procesos de inclusión escolar emergentes en ella. Para lograrlo se retomarán algunos postulados teóricos referentes a las narrativas, la inclusión escolar y la diversidad, los cuales darán sustento a este proyecto investigativo.

Este trabajo también se desarrollará desde una metodología etnográfica la cual permitirá emplear una serie de herramientas de obtención de información que permitan recopilar datos



que orienten hacia la comprensión de las narrativas de los participantes para conocer como conciben la inclusión escolar en su institución educativa.



2 Análisis de Antecedentes

Los procesos sociales y culturales en las últimas décadas han mostrado una serie de compromisos internacionales, nacionales, regionales y locales, sumados a numerosos procesos de investigación que posicionan la inclusión como una forma más amplia de ver y sentir el mundo, comprendiendo que “la educación inclusiva no es una cuestión marginal, sino que es crucial para lograr una educación de calidad para todos los educandos y para el desarrollo de sociedades más inclusiva”. (Villegas, 2012, p. 1)

Desde esta perspectiva, es importante examinar los estudios realizados a nivel internacional, nacional y local respecto al desarrollo de los procesos de inclusión para ampliar el abordaje frente al tema y comprender la forma cómo se han asumido a través de la historia y cómo se abordan en la actualidad.

2.1 Antecedentes Internacionales:

En un primer momento, es importante mencionar cuál es la incidencia y el proceso mismo de hablar de inclusión y no de integración. A nivel Internacional, en España, Muntaner (2010) en su artículo titulado: “*De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo*”, señala que la integración estaba enfatizada en las dificultades y limitaciones humanas, es decir, la falta de capacidades físicas y psíquicas que presentaban unas personas en particular y les evitaba la participación en el mundo escolar.

Aquella integración implicaba realizar una división asimétrica entre personas etiquetadas como “normales y anormales”; por tal razón, surgió la necesidad de buscar reivindicaciones sociales y asumir la diversidad desde una mirada más humana, trascendiendo al concepto de



inclusión, para evitar actos que afectaban a un determinado grupo social que durante años había sido negado y marginado.

Mejorar los procesos de inclusión, abría las puertas a nuevas formas de ver el mundo, lo cual requería analizar el papel de los docentes en el aula de clase y su incidencia en el imaginario del estudiante; además exigía buscar caminos para la formación de sujetos capaces de entender el mundo desde la diversidad del otro; desde esta dinámica, cabe resaltar el trabajo elaborado por Villegas (2012) titulado: *“Actitud del docente de primaria respecto a la educación inclusiva en tres instituciones educativas de Ventanilla”* realizado en la universidad de San Ignacio de Loyola de Lima-Perú, el cual tuvo por objetivo identificar las actitudes predominantes en los docentes respecto a la educación inclusiva. Este texto contextualiza la realidad del estudiantado y la actitud de los docentes respecto a la diversidad de los alumnos, comprendiendo al docente como un agente de cambio fundamental para construir una sociedad sustentada desde lo humano.

La investigación es de corte descriptiva, la muestra estuvo conformada por 67 docentes de tres Instituciones Educativas, para recoger la información se utilizó la Escala de las Actitudes respecto a la inclusión de niños con necesidades educativas especiales dirigida a los docentes y elaborado por Flores (2007) y adaptado por Villegas (2011) en instituciones educativas de Ventanilla. Los resultados arrojan que existe un 61.2 % de docentes que tienen una actitud predominantemente de acuerdo con la educación inclusiva. En este sentido, es menester resaltar que dentro de los ideales colectivos, el docente es un agente de cambio fundamental para construir una sociedad sustentada desde lo humano.



Desde aquella visión, los docentes dentro de su proceso formativo están llamados a consolidar una pedagogía desde la diversidad, capaz de escuchar, comprender la heterogeneidad de los estudiantes y brindar herramientas básicas para la inclusión, o como lo plantea Villegas (2012), la asequibilidad, adaptabilidad y la aceptabilidad, como sustentos de la educación inclusiva.

La autora también resalta que para lograr una educación incluyente es necesaria la formación integral de los docentes y, sobre todo, su actitud, asumida como “la disposición voluntaria de una persona frente a la existencia en general o a un aspecto particular de esta” (Villegas, 2012, p. 18); es decir, la actitud que el docente muestre frente a los diversos problemas y necesidades de los estudiantes ayudará a establecer relaciones desde el diálogo y la comprensión entre ellos.

Por otro lado, López (2012) publicó en España su texto denominado “*La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos*” sustenta la importancia de escuchar al otro en todas sus dimensiones, destacando la igualdad como la capacidad de entender “a la singularidad y a la diversidad humana en su diferencia” (p. 132) la cual permite forjar un pensamiento más humano, más amplio y más consciente de las distintas realidades de la sociedad.

La importancia de entender al otro en sus múltiples facetas lleva a plantear la vida de manera más humana como lo plantea el autor, a humanizarse a través del amor, de los sentimientos y las afecciones que mueve a concebir al otro como un ser libre, autónomo y sobre todo un ser humano; Para López (2012), posicionarse de aquella manera ante el otro, es la verdadera inclusión, la cual posibilita escuchar, entender, comprender y conversar con



el otro desde una posición humana que despliega valores como la tolerancia, la igualdad, la fraternidad y el respeto.

Un claro ejemplo de lo mencionado está en el siguiente fragmento: “I have and dream. Tengo un sueño, y es que los niños y niñas negros puedan ir a las mismas escuelas que los blancos y blancas, las mismas viviendas, los mismos autobuses” (Luther King citado por López, 2012, p. 140); de tal modo que la idea de soñar, compartir y anhelar la igualdad, no consiste en integrar a los unos con los otros por espacios determinados, sino en dejar ser a los otros, dejarlos expresar y sobre todo, garantizar los derechos humanos, no solo para las minorías, sino para toda la sociedad en general.

Así mismo, Beatriz Estévez de la Universidad de Granada en España en el año (2015) en su investigación nombrada “*La inclusión educativa del alumnado con tda/tdah Rompiendo con las barreras curriculares y organizativas en los centros escolares de educación primaria*”, buscó identificar las prácticas educativas de los docentes para comprender si son coherentes con los procesos de educación inclusiva, y, sobre todo, si responden a las necesidades del alumnado con tda/tdah (déficit de atención con hiperactividad).

Para desarrollar la investigación se revisaron los modelos teóricos que soportan al TDA/TDAH con el fin de proponer estrategias que incluyan a los estudiantes con tales trastornos, para lo cual plantean que es necesaria “una pedagogía inclusiva basada en una transformación de las aulas en entornos educativos accesibles para todos, y en concreto para el alumnado que presenta TDAH”. (Estévez, 2015, p.1). El diseño metodológico de esta investigación es no experimental y de carácter transversal basado en una encuesta compuesta por 91 ítems.



Por tal razón, esta investigación afirma que una educación inclusiva es posible si se valora la diversidad humana, lo cual exige prácticas pedagógicas sustentadas en la investigación-acción, como soporte de la actividad educativa; participación de las familias en los procesos de enseñanza de los estudiantes; dotación de aulas con diferentes recursos que viabilicen el aprendizaje de todos los estudiantes y currículos flexibles y contextualizados.

Por otra parte, se encuentra el estudio de Terrón, Cárdenas y Rodríguez el cual fue realizado en España en la Universidad Pablo de Olavide en el año (2017) denominado *“Educación intercultural inclusiva. Funciones de los/as educadores/as sociales en instituciones educativas”* El objetivo de esta investigación es conocer las funciones de los educadores y de las educadoras sociales que trabajan en los centros educativos de Andalucía para intervenir con minorías étnicas y educación intercultural, como uno de sus ámbitos de actuación.

Según el estudio, la igualdad de derechos permite evitar las barreras existentes en los procesos educativos incluyentes. De esta manera, la toma de decisiones, la organización, la planificación, los programas, las asesorías, la elaboración y creación de espacios para la fomentación de una educación sana e incluyente es el principio máximo de valoración por la diversidad escolar.

2.2 Antecedentes Nacionales:

A nivel Nacional, en la universidad Pontificia Javeriana de Bogotá Colombia Garnique, Gutiérrez y Silva en el año (2012), plantean en su texto *“Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales”*, la importancia de identificar las representaciones sociales sobre la inclusión de la diversidad escolar que tienen los maestros, directivos y



supervisores de educación básica en México. Específicamente, se expone el análisis del discurso producido por aquellas profesoras denominadas colaboradoras.

La investigación se realiza a partir de una metodología cualitativa, se analizan las condiciones en que se producen y circulan las representaciones sociales de estas maestras y los problemas que enfrentan en la tarea de incorporar la inclusión en las aulas escolares.

Los resultados permiten identificar cómo esas representaciones sociales guían sus actitudes, valores y comportamientos dentro del aula.

Conceptos referidos a la diversidad escolar, los cuales implican, no solo la atención necesaria para población con algún tipo de discapacidad, sino que, por el contrario, plantean la idea de una “educación para todos”, que conlleve a considerar que el mundo no es homogéneo, sino configurado por las diferencias sociales, políticas, culturales, económicas, religiosas, entre otras, que sustentan cada uno de los ámbitos de la existencia humana.

Es claro que la diversidad ha de ser vista no solo desde una arista, sino desde la multiplicidad de realidades que hay en el mundo. Por ello es importante el aporte de estas autoras pues no limitan la inclusión al simple acceso de una minoría al campo escolar, sino que la asumen de manera más humana coherente con la valoración de la diversidad de cada sujeto.

Por otro lado, Ávila y Martínez de la Universidad Pedagógica Nacional en Bogotá Colombia en el año (2013) en su proyecto denominado “*Narrativa de los y las docentes sobre la inclusión de niños y niñas con discapacidad en primera Infancia en el Jardín Infantil Colinas y el Instituto de Integración Cultural (IDIC)*” tuvieron como objetivo comprender



las narrativas de las y los docentes en primera infancia sobre los procesos de inclusión educativa de niños y niñas en condición de discapacidad, esta investigación fue comprendidas a partir de las categorías de Inclusión educativa y Discapacidad en la Primera Infancia.

La población se constituye por seis docentes del jardín infantil y 6 docentes del colegio IDIC, analizaron las perspectivas de los docentes acerca de la inclusión de niños con discapacidad y señalaron que este tipo de estudiantes:

Deben ser considerados plenamente como una persona -ser único, miembro de una familia, de una comunidad, de una sociedad- (...) de forma integral. Por esta razón, su bienestar depende de (...) factores integrados de educación, nutrición, salud y oportunidades reales que le brinde el sistema político, social y económico en el que vive (Fujimoto y Peralta, 1998, p.117) como se citó en (Ávila y Martínez, 2013, p.35)

Con el análisis de los relatos de los y las docentes se identificaron las narrativas que prevalecen en el proceso de inclusión. El enfoque metodológico utilizado fue el análisis de narrativas. Como conclusiones, se encontró que la categoría de discapacidad se visibiliza desde un discurso del déficit, siendo una expresión dominante la carencia de capacidades de los niños y niñas para participar en diversidad de entornos. Finalmente, este estudio posibilita el desarrollo de otras investigaciones desde un enfoque narrativo donde se incluya la voz de otros actores inmersos en la inclusión educativa.

A partir de lo anterior, el estudio se realizó escuchando las narrativas de los docentes quienes expresaron sus experiencias orientando niños con discapacidad y contaron cómo han aportado a la inclusión de ellos en el ámbito educativo, aclarando que atender a este tipo de



población representa un reto para ellos, pues la mayoría de los estudiantes con discapacidad presentan problemas de aprendizaje.

Por tales razones, los docentes consideran importante que las instituciones educativas proporcionen las herramientas necesarias a los docentes para lograr la inclusión de los niños con problemas de aprendizaje, pues algunos de ellos son etiquetados y segregados en el escenario educativo, lo cual afecta su autoestima y les genera problemas emocionales que podrían perdurar a lo largo de la vida.

Otro estudio titulado *“Inclusión educativa y habilidades especiales, ir más allá de las diferencias”* realizado por Olarte (2013) en la universidad Pedagógica Nacional en Bogotá Colombia, tuvo como objetivo desarrollar una propuesta pedagógica para potenciar las habilidades de los estudiantes con dificultades de aprendizaje pertenecientes al Colegio Colsubsidio Torquígua, ubicado en la zona periférica de la ciudad de Bogotá (Colombia).

La metodología es de corte cualitativa en la que se toma la Investigación Acción Educativa, se realizó el análisis de la información de los instrumentos de tipo descriptivo y esto les permitió realizar un estudio de caso de cada uno de los niños y niñas para luego poder integrar una propuesta pedagógica inclusiva basada en las habilidades.

En la investigación participaron cinco estudiantes, quienes permitieron identificar que los docentes en muchas ocasiones orientan sus prácticas pedagógicas desde una perspectiva homogénea y olvidan la diversidad de cada uno de los alumnos; por lo cual, el trabajo sugiere ajustar los currículos a las necesidades estudiantiles, vincular a la familia a la institución, adaptar espacios y recursos para viabilizar el trabajo con los estudiantes y contar con personal calificado para atender las necesidades de los estudiantes con discapacidad.



Se encontró que la “diferencia” más que problema posibilita pensar en alternativas pedagógicas que no sean asistencialistas y se centren en las habilidades de los estudiantes que tienen una relación “otra” con el saber. Se deja una propuesta pedagógica que contempla siete etapas para trabajar desde las habilidades de los estudiantes que han sido catalogados con “dificultades de aprendizaje”



3. Formulación del problema

En la contemporaneidad los procesos de inclusión tienen por objetivo salvaguardar los derechos humanos, por ello, se legitiman mediante resoluciones, artículos, acuerdos y tratados que exponen leyes y principios para evitar actos de segregación, ya sea por la condición física, sexual, religiosa, económica, psicológica, ideológica o educativa de las personas, pues todas merecen permanecer en un plano de equidad y justicia social, dado el valor constitutivo de cada sujeto.

Al respecto, la Constitución Política Colombiana (1991) en el artículo 13, plantea que “todas las personas nacen libres e iguales (...) y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación” (p. 15). Pensando esta afirmación desde la praxis educativa, se reitera el valor intrínseco por las diferencias de cada estudiante, comprendiendo la diversidad como una condición humana desarrollada desde el nacimiento, la cual aporta a la configuración de unos rasgos culturales, sociales, económicos, políticos y religiosos, entre otros, que asignan autenticidad a cada individuo y lo configuran de una manera genuina y con capacidad para convivir en sociedad, tal como lo establece la constitución.

Ahora bien, el contexto general del sistema educativo en Colombia, muestra ambivalencias respecto a los procesos de inclusión, pues en muchas instituciones escolares éstos permanecen en el plano discursivo, sustentado por leyes que lo respaldan; pero en la práctica, la inclusión es obstaculizada por acciones que afectan las relaciones entre estudiantes, docentes y padres de familia (currículos homogeneizantes, métodos tradicionales de enseñanza, formas de evaluación estandarizadas, entre otros).



Las falencias en cuanto a los procesos de educación incluyente son generalizadas en todo el país, al ser un problema sistemático y cultural, pues aunque existen políticas públicas que legitiman la inclusión, aún falta más trabajo en el campo escolar para asegurar la participación de todos los estudiantes; tales problemas educativos también cobijan a la institución en la cual se realizará este estudio, denominada Institución Educativa Agropecuaria Integrado Sotará (en adelante IEAI Sotará), en la cual, como en muchas instituciones del país, se requieren prácticas para favorecer la inclusión.

Por tales razones, este estudio en particular se interrogará sobre los procesos de inclusión desarrollados en la IEAI Sotará, explícitos desde el mismo estudiantado y desde los padres de familia. Cabe decir que en la institución se admite el ingreso de todos los estudiantes, incluso de aquellos en condición de discapacidad; no obstante, en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del plantel, no están estipulados criterios o parámetros que aseguren la inclusión educativa, ni existen documentos institucionales que la legitimen.

Por lo tanto, el PEI de la institución está desactualizado e incumple con los requisitos que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) exige a todas las instituciones del país para asegurar la inclusión. Al respecto, el MEN precisa, por ejemplo, la importancia de que toda la comunidad escolar participe de las prácticas de educación incluyente: Profesores, personal administrativo, estudiantes y padres de familia o acudientes, puesto que:

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



comunidad educativa en beneficio de los niños. (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p.6).

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

De acuerdo con ello, este proyecto de investigación contribuye a identificar las falencias relacionadas con los avances de la institución en cuanto a registro calificado, sobre todo, los referidos a los procesos de inclusión, con el fin de buscar estrategias para optimar aquellos aspectos; no obstante, este estudio no intenta auscultar si los docentes realizan dinámicas favorables para la inclusión educativa o si el resto de comunidad actúa bien frente a ello, sino que empleará aquella información como insumo para conocer cómo están los procesos de inclusión y mejorar al respecto.

En este sentido, analizar la inclusión educativa implica examinar las acciones pedagógicas para conocer cómo se abordan las diferencias humanas y se desarrollan prácticas para minimizar las desigualdades, tal como refiere López (2012):

El respeto a las diferencias del alumnado, en la búsqueda de la equidad educativa, es de un valor extraordinario en nuestras escuelas, entendiéndola no sólo como igualdad de oportunidades sino como igualdad de desarrollo de las competencias cognitivas y culturales, es decir, hablamos de oportunidades



equivalentes. Igualdad en la diversidad es la expresión más acorde con nuestro pensamiento de equidad dado que cada individuo debe recibir en función de lo que necesita y no recibir todo el mundo lo mismo. (p.39)

Evitar acciones segregadoras en el campo educativo exige valorar la diversidad de los educandos y potenciar sus habilidades; también demanda que la comunidad educativa trabaje unida: familia (como agente social y formador), institución (flexible ante los cambios) y demás actores, dispuestos a relacionarse con los otros desde las diferencias humanas.

La inclusión educativa requiere cambios en el sistema social, educativo y cultural, pues no consiste en contar con la presencia de un estudiante con alguna excepcionalidad en las aulas, sino que es un proceso para valorar las diferencias de las personas; es, por tanto, un acto de humanización y supone respeto, participación y convivencia. (López, 2012).

No obstante, a pesar de la importancia de las prácticas inclusivas, aún se presentan aspectos que la limitan, por ejemplo “la falta de recursos o de experiencia o la existencia de un programa, de métodos de enseñanza y de actitudes inadecuadas pueden limitar la presencia, la participación y el aprendizaje de determinados alumnos y alumnas” (López, 2012, p.42).

Por ello es importante comprender que existen políticas nacionales e internacionales que promueven una educación incluyente y legitiman la inclusión como un derecho fundamental de todos los ciudadanos; así por ejemplo, la declaración de la ONU en 1948, artículo 26, precisa el derecho de todas las personas a la educación, en aras de asegurar su estabilidad emocional, social y cultural.



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

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

Todos los tratados internacionales descritos, buscan dejar en el pasado la integración escolar, desde la cual, los estudiantes eran excluidos del aula regular para ser tratados “de manera especial”, para trascender a la inclusión como proceso que decanta la diferencia como matiz para construir y transformar la sociedad.

En consecuencia, para lograr un resultado coherente y comprometido con las políticas incluyentes, a nivel nacional también existen estándares educativos que señalan la importancia de asegurar una educación incluyente, en la cual interviene no solo el docente, sino todo el cuerpo social (estudiantes, padres de familia, directivos, instituciones sociales, etc.) como agentes fundamentales de cambio y transformación. De acuerdo con ello, el Ministerio de Educación Nacional colombiano (MEN), precisa:

La posibilidad de acoger en la institución educativa –IE- a todos los estudiantes valorando la diversidad de sus características personales y



culturales, parte de la premisa que, junto a otros, niños, niñas y jóvenes pueden aprender en un entorno educativo que ofrezca condiciones de accesibilidad y provea experiencias de aprendizaje significativas para todos. (MEN, 2008).

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

Teniendo en cuenta la importancia de valorar la diversidad humana para lograr la inclusión, el decreto 1421 de 2017 declara que “el Estado protegerá especialmente a aquellas personas que, por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan” (p.1). El decreto reitera la obligación del Estado de garantizar los derechos humanos de todos los individuos, y en este caso, el derecho a formar parte del sistema educativo y de participar en él.

El artículo mencionado también afirma la responsabilidad del Estado, la sociedad y la familia, como sujetos responsables de asegurar a los niños y niñas la protección de sus derechos humanos, y, sobre todo, garantizarles la educación inclusiva entendida como:

Un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su



desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna.

(Decreto 1421, 2017, p. 5)

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

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

En resumen, este estudio, a la luz de las políticas de inclusión expuestas, analizará cómo surge la inclusión en la IEAI Sotará (Cauca), según las narrativas de los estudiantes y padres de familia del plantel, ubicado en la zona urbana del municipio de Sotará, departamento del Cauca. La institución cuenta con 150 estudiantes desde preescolar hasta educación media. Su



horizonte institucional está encaminado hacia la formación agropecuaria de los estudiantes, aunque también se enfoca en formarlos con sentido de pertenencia por sus entornos.

Como se mencionó, en la institución no existen procesos de inclusión legitimados desde el Proyecto Educativo Institucional (PEI), pues solo se realizan de manera eventual algunos talleres de capacitación para orientar a los docentes respecto a la atención de los estudiantes con alguna discapacidad; pero no existen procesos para liderar prácticas pedagógicas orientadas a propiciar acciones incluyentes que vinculen a todo el estudiantado.

Lo anterior va en contravía con lo estipulado por la ley 1618 de 2013, la cual ordena a las instituciones educativas de todo el país velar por las personas con discapacidad y lograr procesos de inclusión reales y efectivos, para “asegurar que todas las políticas, planes y programas, garanticen el ejercicio total y efectivo de sus derechos de manera inclusiva” (Decreto 1421, 2017, p.2).

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

En resumen, dada la precisión de las leyes colombianas para estipular los derechos de las personas a la inclusión educativa, es oportuna la realización de este estudio, pues es una oportunidad para examinar desde las narrativas de los estudiantes y los padres de familia,



cómo surge la inclusión en la IEAI Sotará y a partir de ello, vislumbrar unos resultados útiles como insumos para intervenir a favor de una educación incluyente.

Además, para aportar a las dinámicas de los procesos educativos es necesario posicionar a los estudiantes como protagonistas de los procesos de conocimiento y por lo tanto, estar atentos a sus voces, como en el caso de este estudio que asigna importancia a las narrativas de los educandos y sus familias, como medio de expresión de sus realidades, entendiendo que:

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

La recapitulación de las diferentes experiencias a partir del diálogo y de las narrativas, muestra las formas de vida de un grupo social, las vivencias de su entorno, posicionando a los actores como constructores de su propia realidad pues a través de sus discursos, voces, gestos y acciones, asignan valor y significado a distintos fenómenos o situaciones sociales.

La narrativa de los participantes en un proceso investigativo, en este caso de los educandos, ayuda a entretejer y a comprender sus realidades, a través de un proceso flexible de diálogo que ayuda a construir conocimiento de su pasado y su presente y dirige al docente y a la institucionalidad a configurar prácticas pedagógicas para mejorar los procesos educativos. Por ello, surge la importancia de los relatos, entendiendo que:



No hay colectividad de comunidad humana sin relato, no hay espacio social sin relato, no hay “territorio” sin relato. Todas las formas de asociación humana se edifican en los relatos: Relatos de fundación o de origen, mitos, leyendas, historias nacionales, etc. Estar en sociedad, vivir juntos es compartir los mismos relatos (Murillo, 2015, p. 63).

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

En efecto, la conformación de colectivos de docentes narradores, la constitución de redes pedagógicas tejidas en torno de relatos de experiencias, la incorporación activa de las docentes narradoras a una comunidad de prácticas y discursos pedagógicos empeñada en reconstruir y poner en valor al saber de la experiencia escolar, la articulación de todos estos agrupamientos con otros colectivos, redes y grupos de docentes dedicados a investigar sus prácticas educativas y escolares, son resultados de formación y de acción del proyecto que dan cuenta de la validez catalítica del proceso de documentación narrativa desarrollado. (Murillo, 2015, p. 104)

Las narrativas de los estudiantes permiten entrar en mayor familiaridad con ellos, aproximarse a sus contextos, conocer sus formas de ver y pensar el mundo y ampliar la comprensión de los aspectos que los configuran para favorecer las interacciones entre los miembros del entorno educativo. Por ello, Murillo (2015) afirma: “¿qué es la educación



sino la construcción socio-histórica y cotidiana de las narrativas personales y sociales?”
(p. 278).

De ahí surge la necesidad de acercarse a la vida cotidiana de los estudiantes y a través de sus narrativas, conocer cómo se posicionan ante diferentes temáticas, como en este caso, las relacionadas con los procesos de inclusión educativa.

Las narrativas se representan como un instrumento valioso para transformar las dinámicas de enseñanza; involucra las experiencias de los participantes a los procesos educativos y visibiliza las voces de los estudiantes que “sin ser acalladas, quizá no han tenido todavía oportunidad de manifestación”. (Murillo, 2015. P. 307). Las narrativas también fortalecen la relación entre docentes y estudiantes para constituir escenarios de interacción, mediados por las opiniones de los estudiantes como soporte fundamental para conocer cómo se desarrolla la inclusión en sus espacios educativos.

4. Pregunta de investigación

¿Cómo se configuran las narrativas sobre la inclusión escolar en algunos estudiantes y padres de familia o acudientes en la Institución Educativa Agropecuaria Integrada de Sotará (Cauca)?



5. Formulación de Objetivos

5.1-Objetivo General

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

5.2 Objetivos Específicos

-Analizar algunas orientaciones de gobierno colombiano sobre el servicio de apoyo pedagógico en el marco de la educación inclusiva.

-Describir cómo algunos estudiantes y padres de familia o acudientes de la IEA Sotará (Cauca) configuran narrativas de inclusión.

-Interpretar las prácticas que permiten la valoración de la diversidad en la IEAI Sotará (Cauca).



6. Marco teórico

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

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

6.1 La inclusión como mecanismo para una apertura educativa.

Al hablar de apertura educativa es importante pensar en “un proceso para aprender a vivir con las diferencias de las personas. Es un proceso de humanización y, por tanto, supone respeto, participación y convivencia” (López, 2008, p. 3); en este sentido, la apertura educativa tiene como propósito forjar una educación desde una perspectiva más humana, orientada a establecer relaciones con el otro desde la tolerancia y el respeto por las diferencias.

Desde esta mirada, la educación resulta el mejor camino para la transformación social y para “abrir un espacio de interacciones permanentes” (López, 2012, p. 133); por lo tanto, la escuela ha de concebirse como un lugar en el que comparten un grupo de personas que



piensan y actúan diferente, y por ello ha de procurar “educar en valores (...) respeto y tolerancia, de honestidad, de generosidad y justicia” (López, 2012, p. 136)

López (2012) es enfático en proponer una humanidad con sensibilidad y responsabilidad por el otro; esto se logra en la medida en que todos los sujetos (niños, niñas, mujeres, hombres, adultos mayores, negros, blancos, indígenas y todo tipo de agentes sociales) que integran este mundo, puedan participar en todas las esferas sociales, sin ser víctimas de algún acto discriminatorio.

Así mismo, la inclusión implica la generalidad educativa que invita a que todos los niños, niñas y adolescentes se convoquen a aprender juntos, lo cual demanda flexibilizar los currículos educativos, establecer prácticas evaluativas desde la heterogeneidad de los estudiantes, frenar las barreras del aprendizaje y, sobre todo, evitar actitudes racistas que etiqueten al otro como “anormal”.

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

Para lograr tal propósito, Skliar (2009) al igual que Freire (2014) plantean la importancia de mantener la utopía educativa, no en el sentido de algo imposible, sino como algo que “no es, pero podría llegar a ser” (Skliar, 2008, p. 18); lo cual permite soñar con un mundo mejor



a través de la educación. Está en las manos de la escuela pública fomentar la convivencia y la democracia entre todos sus miembros (familia, profesores y estudiantes) dispuestos a educar en la democracia y en la diversidad para formar estudiantes capaces de aportar al mejoramiento de la sociedad.

Se requiere una escuela resistente a la discriminación y dispuesta a enaltecer las diferencias humanas, abordándolas como virtudes para lograr un verdadero cambio cultural, lo cual también implica transformar las prácticas pedagógicas pues para “lograr una escuela sin exclusiones se hace necesaria una pedagogía más compleja donde las personas y las culturas diferentes puedan “aprender a aprender””. (Skliar, 2008)

Trabajar por una escuela sin exclusiones exige actitud de cambio, anhelos de soñar con un mundo mejor, pues de lo contrario la sociedad caería en la indiferencia, la falta de humanidad y el individualismo; Al respecto, Skliar (2008) afirma la necesidad de proyectar un mundo favorable para todos, un mundo en el cual se desee vivir, “un mundo de respeto, cooperación, justicia, tolerancia, conforme la emoción fundamental del amor”. (p.17)

Es necesario concebir un mundo mejor a pesar de las fragmentaciones de la sociedad actual, de sus actos de segregación e injusticia, para formar ciudadanos críticos y capaces de aportar a nuevas formas de vida, a otras opciones políticas y educativas que mejoren la realidad social; Para Skliar (2008) la opción política y educativa consiste en “tomar una postura frente a la realidad social; es no quedar indiferente ante la justicia atropellada; es no permanecer indiferente ante la libertad conculcada o ante los derechos humanos violados” (p.18)



En síntesis, se trata de resistirse a las injusticias sociales, a las agresiones humanas (feminicidios, rechazos, intolerancias, falta de respeto hacia los otros) y proponer nuevas opciones encaminadas a valorar la diversidad y a propiciar la cultura de la inclusión. Se trata de instituir un modelo educativo que trascienda al neoliberalismo y luche por los derechos humanos y las injusticias sociales sustentadas en principios de libertad para lograr una “escuela sin exclusiones unida por los valores humanos de cooperación y solidaridad que frene el despliegue feroz del individualismo y la competitividad que se generan en la escuela neoliberal” (Skliar, 2008, p.22)

6.2 Prácticas de inclusión.

Hablar de prácticas de inclusión remite a considerar una serie de estrategias, mecanismos, actitudes y acciones encaminadas a garantizar la participación de todos los estudiantes en la práctica educativa; lo cual implica no solo el ingreso de todas las personas a los centros escolares, sino la disposición de espacios, recursos y personal idóneo para atender a todos los educandos, sobre todo, si se encuentran en situación de discapacidad; de esta forma, se garantiza la educación inclusiva, definida por la Unesco (2009) como:

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



Las prácticas de educación inclusiva tienen como fin principal terminar con la segregación escolar originada por el rechazo y la desatención de la diversidad (raza, nivel social y económico, lenguaje, ideologías religiosas, sexo, entre otras). Las prácticas escolares inclusivas conciernen a toda la comunidad, pues la educación inclusiva es “fundamental para lograr la equidad social y es un elemento constitutivo del aprendizaje a lo largo de toda la vida”. (Unesco, 2009, p. 4)

Las prácticas de educación inclusiva están respaldadas por políticas educativas y se instituyen en la Declaración los Derechos Humanos desde donde se insta una educación incluyente para todos los niños, jóvenes y adultos, con el fin de promover la equidad y minimizar obstáculos que impidan las oportunidades educativas y reduzcan la segregación escolar.

Al respecto, la Unesco (2009) menciona algunos factores que afectan a la educación incluyente (pobreza, marginación, ubicación geográfica de los niños), sobre todo la relacionada con los niños con discapacidad, pues las cifras evidencian altos porcentajes de abandono escolar por parte de estos menores. Se reitera entonces la necesidad de fortalecer la educación inclusiva entendida como:

Un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos; por lo tanto, puede entenderse como una estrategia clave para alcanzar la EPT. Como principio general, debería orientar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria. (Unesco, 2009, p. 8)



Contribuir a la consolidación de prácticas inclusivas exige poner en práctica varios elementos, entre ellos el trabajo unido de los miembros de la comunidad educativa; la ejecución de currículos educativos teniendo en cuenta la diversidad humana; la formación profesional de los docentes que mejoren su práctica y su manera de orientar a todos los estudiantes, incluso a aquellos con discapacidad. Así mismo, exige voluntad para el cambio, vocación por la profesión docente y disposición para orientar las prácticas educativas teniendo en cuenta los ritmos y estilos de aprendizaje de todos los estudiantes. Aparte de ello, la Unesco (1994) también señala la importancia de:

Estimular el debate, alentar actitudes positivas y mejorar los marcos sociales y educativos para hacer frente a las nuevas demandas en materia de estructuras y gobernanza de la educación. Entraña mejorar las contribuciones, los procesos y los entornos con miras a promover el aprendizaje en el nivel del educando en su entorno de aprendizaje y, en el nivel del sistema, para apoyar la experiencia educativa en su conjunto. (p.9)

Desde esta mirada, las prácticas de educación inclusiva exigen mayor intervención de los gobiernos en aras de asegurar que las políticas educativas se cumplan y lograr que todos los estudiantes (incluso los más pobres) accedan a la educación y lograr de esta forma “plantear la educación inclusiva como un elemento constitutivo del aprendizaje a lo largo de toda la vida”. (Unesco, 1994, p. 9)

6.3 Valorar la diversidad del otro para lograr la inclusión.

Las diferencias humanas se matizan desde la cultura, entendida como un sistema de creencias, costumbres y tradiciones que configuran a cada sujeto de manera diversa; pero



durante los últimos siglos, aquellas nociones de diversidad se han fragmentado ante la homogeneidad y la idea de igualdad que ignoran la existencia de distintas formas de pensar, actuar y expresarse. La globalización ha propiciado una desintegración social, la cual genera rechazo hacia “el otro” “demonización del otro” al considerarlo como sujeto "ausente", como el de afuera, “el judío, el extranjero, el drogadicto, el homosexual, el pobre, aparecen encarnando la imposibilidad estructural de la sociedad”. (Duschatzky y Skliar, 2010)

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

Las diferencias precipitaron la negación del otro, pues, aunque las democracias se instauraron para defender y satisfacer las necesidades básicas de la sociedad, la primera y la segunda guerra mundial lo dejaron entre dicho y un ejemplo de ello es el holocausto nazi, el cual demostró que la diferencia incómoda, sugestionada, genera conflictos y ello conlleva a la segregación y a la discriminación.

En este sentido, los convenios planteados a partir de la segunda guerra mundial han tratado de someter a la población mundial a ciertas formas de ver el mundo, los espacios se fueron ampliando para el otro; es decir, la reivindicación de los derechos de cada uno de los distintos



actores de la sociedad se rebatió en una serie de discursos, planes y proyectos, los cuales, con la medida misma de devenir de la historia, fueron ampliándose a todos los sectores sociales.

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

Asumir las diferencias en los entornos educativos también supone abordar a los estudiantes como sujetos inacabados, en permanente construcción y en sentido de “incompletud”; de tal modo que se asume la escuela como una oportunidad “para completar al otro” (Skliar 2009). Desde esta apreciación, la escuela se aleja de parámetros homogéneos y se inserta en un nuevo horizonte escolar que posibilita asumir al otro como un individuo por naturaleza distinto, capaz de construir su propio conocimiento, no como un ser acabado que requiere del docente “explicador”, tal como lo señala Skliar (2009):

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

Es entonces la educación aquella oportunidad de cambio, de reto para transformar la posición mecanicista del acto pedagógico y convertirlo en un asunto que va más allá de



dividir a los estudiantes en “normales” y “anormales”, en “buenos” y “malos” pues este “binomio exclusión /inclusión no nos deja respirar, no nos permite vivir la experiencia de intentar ser diferentes de aquello que ya somos, de vivir la diferencia como destino y no como tragedia”. (Skliar 2009, p 19)

6.4 Las narrativas como expresiones de vida.

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

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

Por lo tanto, la narrativa es la manifestación de lo vivido por un ser humano, que le posibilita emanciparse y expresar con libertad sus pensamientos; la narrativa está cargada de sueños, ideales, esperanzas, errores, aciertos y aspiraciones humanas que permiten al hombre construir su identidad y descubrir su subjetividad. Mediante la narrativa se edifican y se reconstruyen episodios, se vuelve a nacer, se rememora lo vivido, acompañado por la imaginación, por ello expone una dialéctica entre las expectativas frente a un suceso y lo que en realidad ocurrió.



La importancia de la narrativa radica en el hecho de posibilitar la construcción de la identidad humana, puesto que la capacidad del hombre para contar sus historias le asigna sentido de pertenencia a un lugar, determina sus gustos e intereses, evidencia sus expectativas y refleja características de su contexto y de la cultura que lo configura. En palabras de Bruner (2002):

La narrativa, si bien es un evidente placer, es una cosa seria. En el bien y en el mal es nuestro instrumento preferido, quizás inclusive obligado para hablar de las aspiraciones humanas y de sus vicisitudes, las nuestras y las de los demás. (...) La narrativa es un arte profundamente popular, que manipula creencias comunes respecto de la naturaleza, de la gente y de su mundo. (p. 125)

A través de la narrativa, los sujetos estructuran sus realidades, asignan sentido a las cosas, al mundo y a los objetos que contiene, a los fenómenos y a los sucesos que viven a diario; es decir, construyen una realidad, comunican experiencias y expresan una visión particular sobre el mundo que los rodea.

La narrativa permite a los sujetos expresar ideas invisibilizadas por el quehacer cotidiano, lo cual hace posible hablar sobre diferentes formas de ver el mundo y de asumir, comprender y denunciar realidades; las narrativas tienen una intención, un objetivo, pues refieren hechos, proyectos, expectativas y circunstancias y exigen al individuo un viaje interior para exteriorizar situaciones y describir sucesos:

Mediante la narrativa construimos, reconstruimos, en cierto sentido hasta reinventamos, nuestro ayer y nuestro mañana. La memoria y la imaginación



se funden en este proceso. Aun cuando creamos los mundos posibles de la ficción, no abandonamos lo familiar, sino que lo subjuntivizamos, transformándolo en lo que hubiera podido ser y en lo que podría ser (Bruner, 2002, p. 130).

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



7. Metodología

7.1 Método.

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

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

7.2 Unidad de análisis

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

7.3 Unidad de trabajo

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



7.4 Técnicas de recolección de información

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

7.4.1-La entrevista

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

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

De Tezanos (1998) también sugiere que para conseguir entrevistas adecuadas es oportuno interactuar de manera transparente con el entrevistado, respetar sus opiniones, estar atento a



sus comentarios para mantener una conversación coherente y planear sesiones cortas para no fatigar al otro; también recomienda transcribir los enunciados de los participantes de manera literal y sistematizar lo dicho por ellos en el menor tiempo posible para no perder ningún detalle¹.

7.4.2-La Observación

La observación es fundamental en los trabajos de enfoque cualitativo, pues ésta permite llevar a cabo la sistematización de los hechos observados y describir las acciones, los comportamientos y los relatos de los participantes; además, la observación posibilita analizar la relación que establecen las personas con los otros e identificar cómo se vinculan “con su entorno y entre ellas mismas. Es decir, cómo construyen, comprenden e interpretan su estar en el mundo”. (De tezanos, 1998, p.86)

Debido a que los datos de la observación no serán cuantificados, es necesario que el investigador despliegue sus habilidades para registrar con calidad lo visto y emplee estas notas para “procesos descriptivos e interpretativos que articulan la exposición de resultados”. (De tezanos, 1998, p.94).

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

¹ En el apartado de anexos se exponen los descriptores con las preguntas orientadoras para las entrevistas.



7.4.3-Mapas parlantes

Esta técnica es útil para analizar temas sociales pues puede ser aplicada a cualquier tipo de población y permite lograr una representación gráfica del lugar a estudiar, sus límites y recursos. Para elaborar un mapa parlante se requiere papel y marcadores, para plasmar las ideas sobre el plano del lugar a analizar.

En la elaboración de los mapas no importa la escala del plano, sino las referencias indicadas por los participantes; para realizar el mapa se requieren un grupo de personas para dibujar y para participar después en una plenaria para socializar lo ilustrado. Es oportuno grabar lo que las personas enuncian cuando están exponiendo los datos plasmados en el mapa parlante. En otras palabras, la técnica del mapa parlante consiste en:

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

En síntesis, los mapas parlantes se pueden realizar en cartulina y con marcadores de varios colores; para su elaboración se ha de asignar el tiempo necesario para que los participantes puedan realizar con comodidad el trabajo. Una vez lo hayan hecho se discute lo plasmado y se da paso a la plenaria en la cual se “propone ajustes, correcciones, ampliaciones, etc. si es que fueran necesarias”. (Aranibar, 1996, p.19)



La técnica de los "mapas parlantes" ha evidenciado ser una herramienta útil, porque se sustenta en el aspecto espacial del entorno de las comunidades; además, es una técnica agradable, que facilita el trabajo en equipo y promueve la creatividad y la discusión grupal.

7.5 Procedimiento

Este trabajo investigativo se desarrolló con la participación de 20 estudiantes de grado séptimo de la IEAI Sotar² y con 10 padres de familia o acudientes de aquellos estudiantes; en primer lugar, se solicitó al rector la autorización para realizar el respectivo trabajo; una vez avalado, se socializó a los estudiantes y a sus familias, quienes de manera libre aceptaron intervenir.

Los primeros encuentros se realizaron con los estudiantes, por medio de talleres en los cuales se tenía por objetivo dialogar con ellos para propiciar espacios de confianza que permitieran conversar sobre el tema propuesto, asociado a la inclusión escolar. Al reunirse con los estudiantes y con el fin de que no les resultaran tediosas las sesiones, se realizaron dinámicas y actividades relacionadas con la inclusión.

Luego se realizaron entrevistas semiestructuradas a los educandos y se les formularon preguntas que previamente habían sido elaboradas de acuerdo con las categorías de análisis y a los descriptores de este estudio; no obstante, se habló con ellos de manera natural con el fin de establecer una conversación espontánea que permitiera examinar sus narrativas respecto a la inclusión.

¹ En el apartado de anexos se encuentra el respectivo consentimiento informado dirigido a los padres de familia y acudientes para que autorizaran la participación de sus hijos en el proyecto de investigación.



También se trabajó en distintas sesiones con los padres de familia, quienes participaron en actividades como la realización del mapa parlante, en el cual plasmaron lo que representaba para ellos algunos lugares de la institución educativa.

Después de realizar el trabajo de campo con los estudiantes y padres de familia, toda la información obtenida se sistematizó para ordenarla y analizarla; luego se organizaron los datos de acuerdo a los descriptores y a las categorías relacionadas con el foco de estudio, que es la inclusión escolar; posterior a ello, se emplearon colores para marcar las respuestas recurrentes en cuanto a las temáticas planteadas.

Aquellas respuestas se agruparon y se organizaron en categorías renombradas, coherentes con las respuestas de los participantes. Toda la información obtenida se organizó siguiendo unas fases de análisis: la primera fue descriptiva, la segunda interpretativa y una última de construcción de sentido, las cuales se detallan a continuación:

La fase descriptiva: Es aquella en la cual se exponen las narrativas de los estudiantes y de los padres de familia o acudientes; por lo tanto, en esta etapa no hay intervención de las investigadoras ni de los teóricos que sustentan este estudio; de tal manera, que solo se presentarán las frases textuales de los participantes.

Después de plasmar las narrativas de los participantes en la fase descriptiva, se da paso a **la fase Interpretativa** en la cual se examinan los datos expuestos por los estudiantes y sus familias, en relación con los fundamentos teóricos expuestos en este proyecto, con el fin de establecer vínculos que posibiliten comprender cómo surge la inclusión escolar, que es el foco de estudio de este trabajo.



Por último, se presentará **la fase de construcción de sentido** en la cual se analizarán los datos obtenidos, en relación con los elementos conceptuales desarrollados en el marco teórico y en los antecedentes de este trabajo. Así mismo, se confrontan las categorías iniciales con las que resultan después del trabajo de campo.



8. Análisis de información

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

8.1 Fase descriptiva

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

La segunda categoría fue denominada “**narrativas: modos de contar historias**” y los descriptores propuestos fueron “relatos” y “narrativas”; como en el caso anterior, desapareció un descriptor nombrado “relatos” y se mantuvo el segundo renombrado: “narrativas en la educación: practicas relacionales entre estudiantes y docentes”.

La tercera categoría fue titulada “**diversidad: Diferencias individuales a la hora de aprender**” y sus descriptores son “alteridad” y “diferencialismo conservador”, manteniéndose solo el primer descriptor, renombrado “alteridad: posición de los alumnos ante la discapacidad”.



8.1.1 Primera categoría: Educación Inclusiva: Proceso permanente de reconocimiento a la diversidad.

Descriptor: Esecuela con exclusiones

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

¿Cómo te sientes con tus compañeros?

³E1. Con algunos bien, con otros no porque algunos son muy groseros nos ponen apodos, en cambio con otros son más divertidos.

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

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

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

³. Los nombres de los estudiantes fueron reemplazados por la letra E como inicial de la palabra estudiante y con el número que responde al alumno entrevistado. Tal cambio se realizó para proteger la identidad de los participantes.



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

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

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

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

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

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

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

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



uno quisiera expresarse con los compañeros que son bullosos y decirles cállense dejen escuchar, por favor concéntrense, pero tampoco hay que ser así.

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

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

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

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

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



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

Los padres de familia también señalaron que los procesos de inclusión en la IEAI Sotará muchas veces no surgen de manera favorable pues en el caso de los estudiantes con discapacidad aunque acceden al plantel muchas veces no cuentan con el apoyo de los docentes pues ellos deben atender a muchos estudiantes, tal como lo afirmaron los padres o acudientes:

PF1⁴: Uno aquí en el colegio ve que esos niños así que sufren de alguna enfermedad o alguna cosa, que no pueden caminar o algo, eso no les va bien porque empezando que con ese poco de estudiantes los profesores a qué horas les van a hacer caso.

PF2. Es que este colegio no está preparado para atender a niños que no puedan caminar o que tengan alguna dificultad, porque no hay lugares especiales para que ellos pasen, sino que les toca trepar por esos andenes tan altos.

Los padres de familia o acudientes también precisaron que los estudiantes con discapacidad son excluidos de muchas actividades que se realizan en la institución pues por su condición a veces los profesores consideran que están limitados para involucrarse en algunos ejercicios dinámicos como las presentaciones en eventos escolares.

⁴ Las letras PF se refieren al padre de familia participante. Cabe decir que también participaron acudientes pero en este caso se empleará padre de familia.



8.1.2 Segunda categoría: Narrativas: Modos de contar historias

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

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

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

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

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

E 5. Algunos profesores solo nos regañan, a los que se portan mal los regañan mucho y a los otros sí les pone más atención, como que los quieren o algo así.

E9. Yo tengo dificultades con un profesor porque a veces no le entiendo y no le pido explicaciones, porque como que no le gusta o como que de pronto se enoja.

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



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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

E 11. Hay un niño que es especial, muy especial y después lo tratan como si fuera un peso o una carga, porque yo lo mantengo viendo a él y eso como que se ve. E8. Nos hacen sacar el cuaderno, nos dictan de igual manera, aunque hay una compañera, que no puede o no le gusta copiar en el cuaderno y los profes le repiten y le repiten hasta que se cansan y ya no le dictan más, y uno piensa, que se atrase, a veces uno dice, es muy lenta esa niña.



Así mismo, los padres de familia también afirmaron que si bien es cierto, algunos docentes establecen relaciones favorables con sus hijos y las sustentan en el buen trato y el respeto, otros por el contrario evidencian maltrato por los estudiantes, los tratan de manera despectiva y no expresan ninguna clase de afecto por ellos. De esta manera lo señalaron algunos padres o acudientes.

PF7: a mi hija algunos profesores no la quieren. Le faltan al respeto porque le dicen que es una perezosa cuando no cumple con las tareas. Pienso que deberían hablarle de buena manera.

PF5. Pues la verdad es que sí hay profesores que son buena gente y que para qué uno si ve que le ayudan a los niños y los tratan bonito. Otros si no, son muy bravos, la profesora de matemáticas, ella es que no sabe llegar a los niños y por eso ellos a veces no aprenden.

Los padres o acudientes consideran que para lograr relaciones armoniosas entre profesores y estudiantes es necesario que los docentes se acerquen a los alumnos, se interesen por sus realidades y traten de desarrollar estrategias pedagógicas novedosas, que llamen la atención de los jóvenes y ayuden a estrechar lazos de amistad entre ambos que favorezcan los procesos académicos y las relaciones humanas.



8.1.3 Tercera categoría: Diversidad: Diferencias individuales a la hora de aprender.

Descriptor: Alteridad: Posición de los alumnos ante la discapacidad.

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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



8.2. Fase interpretativa

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

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

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

Al asignar sentido a las narraciones de los estudiantes se encontró que ellos en muchas ocasiones son víctimas de prácticas excluyentes que han generado que se sientan incómodos y mantengan relaciones con sus compañeros, sustentadas en el irrespeto y la discriminación. Esta incomodidad también se percibió en los padres de familia o acudientes pues ellos también señalaron que perciben prácticas de inclusión por parte de algunos profesores y de



la institución en general que no se interesa por conocer sus entornos y vincularlos a las actividades escolares.

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

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

Una educación inclusiva también demanda currículos flexibles y coherentes con las necesidades de los educandos; actividades pedagógicas dinámicas y un clima escolar que valore la diversidad humana y ayude a potenciar a quienes más lo necesitan.

De igual manera, los estudiantes y sus padres o acudientes sustentaron que la escuela algunas veces no propicia ambientes incluyentes, pues no contextualiza las formas de vida de los miembros de la comunidad; pues por ejemplo, con la elaboración del mapa parlante señalaron que las actividades que se realizan en el colegio se desarrollan durante jornadas en



las cuales las familias de los estudiantes están laborando lo cual, según ellos, ha generado una brecha entre la escuela y sus miembros.

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

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

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

La inclusión implica el acceso a una educación de calidad sin ningún tipo de discriminación, ya sea dentro o fuera del sistema escolar, lo cual exige una transformación profunda de los sistemas educativos. Sin inclusión es muy posible que ciertos grupos de estudiantes sean excluidos por lo que ésta debe ser un principio



orientador de las políticas y programas educativos, con el fin de que la educación sea para todos y no sólo para una mayoría. (UNESCO, 2028, p. 7)

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

10. Fase de construcción de sentido

La inclusión escolar es la oportunidad para construir una sociedad democrática, que asuma la diversidad como un valor agregado y proteja los derechos de toda la comunidad educativa. Por tal razón, es necesario que en todas las instituciones escolares se propicien escenarios idóneos para establecer relaciones humanas favorables mediadas por el respeto y la valoración de cada individuo como ser distinto y único.

En esta dinámica, desde las narrativas de los estudiantes y padres de familia o acudientes de la IEAI Sotará, fue evidente que, si bien es cierto, se han hecho ajustes a nivel nacional e internacional para lograr la inclusión escolar, aún se mantienen prácticas segregadoras que limitan de alguna manera la participación de todos los estudiantes en las actividades escolares.

Así por ejemplo, algunos niños deben soportar las frecuentes burlas de sus compañeros, como el caso del alumno a quien apodan como “Pambelé”, pues por su color de piel lo asocian a un personaje famoso en sus contextos y emplean este término para hacerlo sentir mal; así mismo, los niños con discapacidad también son víctimas de exclusión pues tal como se identificó en los estudiantes de la IEAI Sotará, muchos de ellos, aunque son aceptados en el



plantel educativo, no reciben la atención que merecen para favorecer sus procesos académicos de acuerdo con la condición en la que se encuentran.

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

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

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

Consecuentemente estos panoramas divisorios y excluyentes demuestran que es urgente fomentar espacios que generen diálogo, encuentros y dinámicas de inclusión que permitan a los estudiantes sentirse parte de una comunidad incluyente, donde se reconozca al estudiante



como un individuo que tiene derechos constitucionales, garantizándole el acceso a una educación de calidad, a un trato digno y a oportunidades dentro de una sociedad que se construye en la convivencia, el respeto y la tolerancia.

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



9. Conclusiones y recomendaciones

En la IEAI Sotará, las narrativas de los estudiantes y padres de familia o acudientes sobre la inclusión, evidenciaron que por encima de las prácticas incluyentes prevalecen conductas segregadoras que aparte de afectar la autoestima de los estudiantes, limitan su participación y las de sus familias en muchas actividades pedagógicas que desvinculan a la comunidad educativa y afectan la convivencia, pues entre los estudiantes existe falta de respeto y de diálogo como camino posibilitador de una inclusión escolar.

Desde tales prácticas, los estudiantes relataron que son sometidos a las burlas de sus compañeros; al rechazo por poseer pocos recursos económicos o por no evidenciar un excelente rendimiento académico; al trato despectivo por su color de piel, religión o condición económica o a la falta de interés de los docentes por sus necesidades.

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

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



10. Bibliografía.

- Ávila, A., y Martínez, C. (2013). Narrativas de los y las docentes sobre la inclusión de niños y niñas con discapacidad en primera infancia en el jardín infantil Colinas y el Instituto de Integración Cultural IDIC. Trabajo de Grado de Maestría en Desarrollo Social y Educativo. Universidad Pedagógica Nacional CINDE Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. Bogotá-Colombia.
- Bruner, J. (1991). Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Editorial Alianza. Madrid. Recuperado de: <https://gavikfumb.firebaseio.com/37/Actos-De-Significado-Mas-Alla-De-La-Revolucion-Cognitiva.pdf>
- Bruner, J. (2002). La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida. Fondo De Cultura Económica.
- Constitución Política Colombiana (1991). Presidencia de Colombia. Recuperado de <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Documents/Constitucion-Politica-Colombia.pdf>
- Corbetta, P. (2007). Metodología y técnica de la investigación social. Editorial
- Cox Aranibar, R. (1996). El saber local, metodologías y técnicas participativas. Bolivia.
- Convención sobre los derechos del niño (1989). Asamblea General de la Unicef. Recuperado de <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Declaración de Hamburgo (1997). Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos. Recuperado de <http://www.fundacion.uocra.org/documentos/recursos/declaraciones/LA-DECLARACION-DE-HAMBURGO.pdf>



- Declaración de Salamanca (1994). Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- Decreto 1421 de 2017. (2017). Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>
- Decreto 1075 de 2015. (2015). Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-351080.html>
- De Tezanos, A. (1998). Una etnografía de la etnografía. Bogotá: Antropos.
- Duschatzky, S., y Skliar, C. (2000). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la alteridad y sus implicaciones educativas. Recuperado de <http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/Ladiversidadbajosospecha.pdf>
- Estévez, B. E. (2015). La inclusión educativa del alumnado con tda/tdah. Rompiendo con las barreras curriculares y organizativas en los centros escolares de educación primaria.
- Garnique, F., y Gutiérrez, S. (2012). Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales. *Magis, Revista internacional de Investigación en Educación*, 577-593.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (1998). Metodología de la investigación. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Ley estatutaria 1618. (2013). Presidencia de la República de Colombia. Recuperado de <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201618%20DEL%2027%20DE%20FEBRERO%20DE%202013.pdf>
- López, M. M. (2008). ¿Es posible construir una escuela sin exclusiones? *Revista Bras. Universidad de Malaga, España.*



- López, M. M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. Revista interuniversitaria de formación del profesorado.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006) ¿Cómo participar en los procesos educativos de la escuela? Cartilla para padres de familia. Guía No. 26.
- Murillo, J. (2015). Narrativas, autobiografía y educación. Universidad de Antioquia. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/326175416/Narrativas-de-Experiencias-de-Educacion-y-Pedagogia>
- Olarte Sanabria, A. (2013). Inclusión educativa y habilidades especiales, ir más allá de las diferencias.
- ONU. (1948). Declaración universal de derechos humanos.
- Skliar, C. (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.
- Skliar, C. (2009). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. Revista Educación y Pedagogía.
- Terrón, Cárdenas, Rodríguez (2017) “Educación intercultural inclusiva. Funciones de los/as educadores/as sociales en instituciones educativas” obtenido de <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/viewFile/51997/33100>
- Jhoan Muntaner (2010) “De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo” <http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/docs/jjmuntaner.pdf>.
- Unesco (1994). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación.
- UNESCO (2008) Conferencia integral de educación: La educación inclusiva, el camino hacia el futuro. Recuperado de:



[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTE
D_48-3_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTE_D_48-3_Spanish.pdf)

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

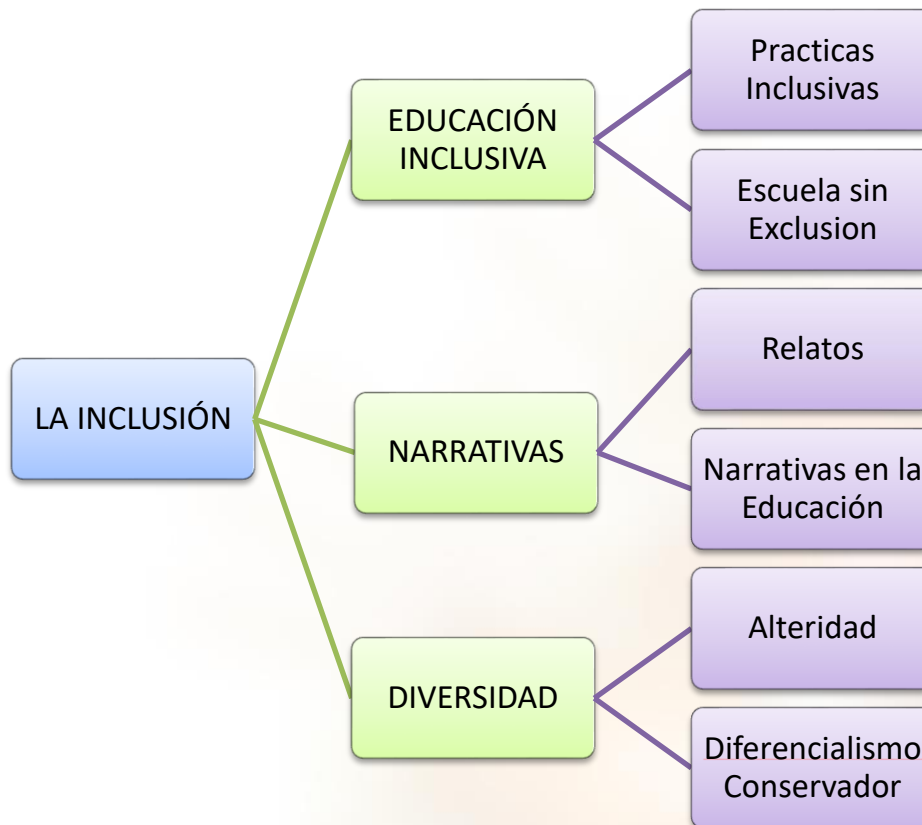
Unesco (2012). Lucha contra la exclusión en la educación. Recuperado de.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002170/217073s.pdf>

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

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



11. Anexos





UNIVERSIDAD DE MANIZALES
MAESTRIA EN EDUCACION DESDE LA DIVERSIDAD,
COHORTE XXIX POPAYAN CAUCA

UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

Protocolo de Campo.

1. Título:
2. Integrantes:
3. Lugar:
4. Año:
5. Justificación:
6. Argumentos del protocolo:
7. Actores de la entrevista: Estudiantes, directivos, familia, docentes, docentes orientadores, líderes.
8. Objetivos: General :
9. Objetivos Específicos:
10. Guía de preguntas: Creación de una entrevista para todos los actores.
11. Sistematización: Categorización de la población, fecha de entrevista, categorías identificadas.
12. Degradación del texto: Marcar las entrevistas.

CONSENTIMIENTO INFORMADO



Título de la Investigación: NARRATIVAS DE LOS ESTUDIANTES Y PADRES DE FAMILIA SOBRE LA INCLUSIÓN EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA AGROPECUARIA INTEGRADO SOTARÁ (DEPARTAMENTO DEL CAUCA)

Ciudad y Fecha: _____

Yo, _____ una vez informado/a sobre los propósitos, objetivos, procedimientos de intervención y evaluación que se llevarán a cabo en esta investigación y los posibles riesgos que se puedan generar de ella, autorizo a _____, _____, _____ estudiantes y asesor/a de la Universidad De Manizales sede Popayán, para la realización de los procedimientos que requiere la investigación:

Adicionalmente se me informó que:

- Mi participación en esta investigación es completamente libre y voluntaria, estoy en libertad de retirarme de ella en cualquier momento.
- No recibiré beneficio personal de ninguna clase por la participación en este proyecto de investigación. Sin embargo, se espera que los resultados obtenidos permitirán mejorar los procesos de evaluación de personas con condiciones similares a las mías.
- Toda la información obtenida y los resultados de la investigación serán tratados confidencialmente. Esta información será archivada en papel y medio electrónico. El archivo del estudio se guardará en la Universidad De Manizales sede Popayán, y en archivos de los investigadores.
- Puesto que toda la información en este proyecto de investigación es llevada al anonimato, los resultados personales no pueden estar disponibles para terceras personas como empleadores, organizaciones gubernamentales, compañías de seguros u otras instituciones educativas. Esto también se aplica a mi cónyuge, a otros miembros de mi familia y a mis médicos. Hago constar que el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad de manera libre y espontánea.

_____ Firma

Documento de identidad _____ No. _____ de _____