

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO CONVENIO UNIVERSIDAD DE
MANIZALES Y CINDE

INFORME TÉCNICO INVESTIGACIÓN

Una mirada a los procesos de inclusión escolar

Juan Camilo Palacio Sánchez

ASESORA:

Claudia María Rodríguez Castrillón

MEDELLÍN

JULIO 2019

TABLA DE CONTENIDO

1. RESUMEN TÉCNICO	3
1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA.....	3
1.2 OBJETIVOS.....	13
1.3 ESTADO DEL ARTE.....	14
1.4 RUTA CONCEPTUAL.....	22
1.4.1 <i>El concepto de educación</i>	23
1.4.2 <i>La institución educativa y su papel social</i>	26
1.4.3 <i>La inclusión escolar</i>	28
1.4.4 <i>Los procesos de aula</i>	31
1.4.5 <i>El rol del estudiante en el aula como ser humano sentí-pensante</i>	34
1.5 PRESUPUESTOS EPISTEMOLÓGICOS.....	36
1.6 METODOLOGÍA UTILIZADA EN LA GENERACIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	38
1.7 PROCESO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	41
2. PRINCIPALES HALLAZGOS Y CONCLUSIONES	43
2.1 LOS ESPACIOS ESCOLARES: SITIOS DE ENCUENTROS Y DESENCUENTROS HUMANOS.....	43
2.1.1 <i>El aula de clase: el sitio invisible dentro de la institución escolar</i>	45
2.1.2 <i>Espacios extra aula a campo abierto: más allá de un lugar de descanso</i>	46
2.1.3 <i>Espacios extra aula a campo cerrado: entre el anonimato y la notoriedad</i>	48
2.2 LAS DINÁMICAS DE RELACIONAMIENTO: EL ESTABLECIMIENTO DE VÍNCULOS ENTRE LOS DIFERENTES ACTORES.....	49
2.2.1 <i>Relación niño/colegio</i>	50
2.2.2 <i>Relación niño/profesor</i>	52
2.2.3 <i>Relación niños/niñas: el reto de la diferencia conviviendo</i>	52
2.2.4 <i>Relación niño/proceso educativo</i>	58
2.3 ALGUNAS DE LAS COMPRENSIONES OBTENIDAS.....	60
2.4 LIMITACIONES, APRENDIZAJES Y RECOMENDACIONES.....	62
3. PRODUCTOS GENERADOS	64
3.1 PUBLICACIONES.....	64
4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	64

INFORME TÉCNICO

Una mirada a los procesos de inclusión escolar: el sentir y el pensar de los niños y las niñas del grado cuarto de primaria del Colegio Soleira en el municipio de La Estrella – Antioquia

1. Resumen técnico

1.1 Descripción del problema

La investigación es un proceso continuo y organizado “mediante el cual se pretende conocer algún evento (característica, proceso, hecho o situación), ya sea con el fin de encontrar leyes generales, o simplemente con el propósito de obtener respuestas particulares a una necesidad o inquietud determinada” (Barrera, 2010, p.22). La investigación surge de la cotidianidad ya que hace parte de un deseo humano por explorar, descubrir, indagar y conocer el mundo que nos rodea.

De manera particular, este proceso investigativo hace parte de una experiencia de vida propia por mi desempeño y combinación de dos roles: padre de un niño con la condición genética de Síndrome de Down y docente de básica primaria y secundaria en el Colegio Soleira. Ese papel padre-docente me ha permitido desde el rol de observador, reflexionar sobre las dinámicas escolares y los modos de operación y relacionamiento que se llevan a cabo en el aula de clase como un escenario de encuentro humano.

Ser docente y padre de familia genera una perspectiva diferente frente a la manera como se visiona la escuela y lo que pasa dentro de ella, más aún cuando tu hijo hace parte de esa escuela. Esto unido al hecho de que ser padre de un hijo con condición de Síndrome de Down te cambia la perspectiva frente a la vida, te pone a ver las cosas desde una mirada distinta, te lleva a modificar paradigmas, creencias, ideologías, pensamientos y a reflexionar sobre nuestra condición como seres humanos y sociales. A partir de esa observación y reflexión de la propia experiencia de vida se despertó mi interés por el tema de inclusión a nivel general y de inclusión escolar a nivel particular.

De esta manera se empieza este trabajo con una delimitación geográfica y contextual del escenario o territorio concreto del cual hacemos parte, para nuestro caso, Colombia. Un Estado que dentro de la Constitución Política que lo rige actualmente promulga:

Art.1 – Colombia es un Estado *social* de derecho, organizado en forma de república unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, *democrática, participativa y pluralista*, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general.

En el artículo se evidencia un sentido ideológico sobre la importancia de la dignidad, el trabajo, la solidaridad y la prevalencia del interés general, pero ¿qué pasa con lo particular, con la prevalencia, la solidaridad y la dignidad de las minorías? ¿Cómo se puede hablar de dignidad y solidaridad en un Estado tan desigual? La reflexión conlleva a pensar estas preguntas en el plano de la educación.

Si se tiene en cuenta el planteamiento de Amado (1991) en el que se concibe la educación como la formación consciente de las nuevas generaciones conforme a la cultura y al ideal de cada pueblo y época, se encuentra que la educación es el “puente” entre un planteamiento ideológico y su materialización. De esta manera se puede apreciar cómo desde la educación se tiene la oportunidad de construir sociedad, que para el caso de Colombia, según el Artículo primero de su Constitución Nacional, apunta a una sociedad civil incluyente cuando se declara como un Estado social de derecho, democrático, participativo y pluralista.

De acuerdo a la Organización de las Naciones Unidas (UNESCO) (2005), la inclusión escolar se define como:

Un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños de la franja etaria adecuada y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños (p.8).

Esta declaración mundial en la que se establece por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura la responsabilidad del sistema regular de educar a todos los niños, es el punto de partida de una transformación del sistema educativo en cada uno de los Estados miembros de esta organización mundial.

De esta manera, Colombia se ha visto inmersa en ese proceso de transformación del sistema educativo a partir de la política pública de “Educación para todos”, con la cual se pretende dar prioridad a la educación de poblaciones vulnerables y, dentro de ellas, a las que presentan capacidades diversas.

Dicha política pública de “Educación para todos” se encuentra fundamentada en la inclusión como estrategia de convivencia con la diferencia y la diversidad de poblaciones, sobre todo aquellas que socialmente han sido marginadas o excluidas por determinada condición. Fulvia Cedeño, asesora del Ministerio de Educación Nacional en procesos de inclusión (2007) plantea: “Cuando se expresa que estas poblaciones son prioritarias, significa que los establecimientos educativos deben transformarse y modificar su cultura de atención a ellas.” Lo que ha llevado a que Colombia, durante los últimos cuatro años, se haya dinamizado en el tema de inclusión en las entidades territoriales, al punto que, según afirma Cedeño (2007): “anteriormente se pensaba que las personas con discapacidad no tenían condiciones para aprender, y empezamos a trabajar por cambiar estos imaginarios, a revisar prácticas y a generar una política de inclusión” (p.3). Profundizar en el conocimiento de la discapacidad y vencer estereotipos sigue siendo la tarea continua que permita hacer realidad la premisa de una educación para todos.

Así pues, la política de inclusión de la población con discapacidad en Colombia busca transformar la gestión escolar para garantizar educación pertinente a estudiantes que presentan

discapacidad cognitiva, síndrome de Down y otras condiciones especiales como autismo, limitación auditiva por sordera o por baja audición, limitación visual por ceguera o por baja visión, discapacidad motora por parálisis cerebral u otra lesión neuromuscular y discapacidades múltiples. Según Cedeño (2007):

Todas estas personas tienen potencialidades para desenvolverse dentro del espacio educativo y social y pueden acceder a los diferentes niveles y grados de la educación formal de Colombia. La escuela les debe garantizar los apoyos adicionales que demandan, con el fin de que desarrollen las competencias básicas y ciudadanas, aun cuando necesiten más tiempo y otras estrategias para lograrlas (p.11).

Según el Ministerio de Educación de Colombia (MEN) (2007):

Tradicionalmente, e incluso hoy en día, en diferentes regiones del mundo el concepto de inclusión educativa ha sido restringido a un grupo de estudiantes con necesidades especiales, como aquellos con discapacidades físicas y/o mentales y menores refugiados. Los enfoques y respuestas han sido esencialmente compensatorios y/o correctivos, principalmente mediante el establecimiento de estructuras curriculares, programas de estudio y escuelas especialmente diferenciadas. En muchos casos, una de las consecuencias más significativas de una estructura institucional y curricular diferenciada ha sido la segregación y el

aislamiento, dentro del sistema educativo, de aquellos estudiantes considerados y a veces estigmatizados como con necesidades especiales (p.6).

La educación inclusiva o inclusión escolar da la posibilidad de acoger en la institución educativa a todos los estudiantes, independientemente de sus características personales o culturales. Parte de la premisa según la cual todos pueden aprender, siempre y cuando su entorno educativo ofrezca condiciones y provea experiencias de aprendizaje significativas; en otras palabras, que todos los niños y las niñas de una comunidad determinada puedan estudiar juntos.

La inclusión tiene que ver con construir una sociedad más democrática, tolerante y respetuosa de las diferencias. También, constituye una preocupación universal común a los procesos de reforma educativa, pues se visualiza como una estrategia central para abordar las causas y las consecuencias de la exclusión; dentro del enfoque y las metas de la “Educación para todos” y de la concepción de la educación como un derecho.

El concepto de inclusión ha evolucionado hacia la idea de que niñas, niños y jóvenes tienen derecho a la educación, lo que implica equivalentes oportunidades de aprendizaje en diferentes tipos de escuelas, independientemente de sus antecedentes sociales y culturales y de sus diferencias en las habilidades y capacidades. Aquí cabe la pregunta: ¿Por qué el niño o la niña con discapacidad no puede educarse en la misma institución a la que va su hermano? Ellos también son sujetos de derechos. Se trata de generar ambientes inclusivos en todas las escuelas, por medio de la provisión de un conjunto variado y complementario de ofertas que forman parte de una red escolar integrada y mediante la articulación con otros servicios sociales.

Todo esto implica, necesariamente, el desarrollo de un conjunto articulado y coherente de políticas referidas, entre otros aspectos, a una propuesta curricular pertinente y relevante, inscrita

en una visión compartida que facilite el diálogo entre los diferentes niveles educativos, tales como: estrategias pedagógicas variadas y complementarias que atiendan debidamente la especificidad de cada estudiante; disponer de infraestructura física y de materiales didácticos alineados con el proyecto pedagógico; apoyar permanentemente a los docentes en sus aulas para que efectivamente puedan desarrollar el currículo; dialogar y entender tanto las expectativas como las necesidades de las comunidades y de las familias en los niveles locales.

El sistema de educación colombiano viene transitando de un modelo de integración a un modelo de inclusión. Ese concepto pretende que la escuela se transforme y que la gestión escolar se modifique para responder a sus condiciones particulares. De ahí que la escuela se haya convertido en un escenario de reflexión e investigación por la convergencia de grupos sociales que son una muestra de la población y las dinámicas sociales que se dan dentro de un Estado.

Un ejemplo de ello es el Colegio Soleira, que desarrolla su labor en los niveles de preescolar, básica y media académica, el cual está ubicado en el sector de Pueblo viejo en el municipio de la Estrella- Antioquia, Colombia, cuya misión apunta al desarrollo humano integral, sostenible, equitativo y diverso, en un espacio natural que permita el goce del aprendizaje y que fundamenta su proyecto educativo dentro de una filosofía humanista y de escuela activa¹. Dicha filosofía tiene cuatro ejes orientadores:

- **Humanización de la norma:**

El Soleira es consciente de que cuando se entremezclan las libertades individuales pueden chocar, específicamente cuando se distraen y absolutizan nos ponen en la tentación de atentar contra la integridad y la libertad de otros seres. Por eso el colegio se reconoce con el deber de construir y proponer normas institucionales, entendidas como:

- ✓ Pactos de grupo.
- ✓ Que garanticen y posibiliten ambientes óptimos de convivencia y respeto entre sujetos.
- ✓ En tránsito de la heteronomía, a la autonomía y a la socrionomía.

- **Humanización de la persona**

Para posicionar el desarrollo de la autonomía moral e intelectual de los integrantes de la comunidad educativa, así como la socrionomía, es necesario tener los siguientes referentes:

- ✓ El trabajo comprometido al servicio de la vida en todas sus manifestaciones.
- ✓ La capacidad de pensar por sí mismos.
- ✓ La capacidad de ponerse en el lugar del otro.
- ✓ La importancia de la coherencia en la vida.

- **Humanizar es incluir**

Para el colegio, educar es más que adiestrar para el cumplimiento de normas o para la regularidad doméstica, y mucho menos para el ajustamiento a modelos y patrones. El Soleira quiere salvaguardar su opción por la educación como arte y profesión de la más alta complejidad. En coherencia con lo anterior, el camino y la opción, el estilo y la manera soleiranos seguirán siendo:

- ✓ El acuerdo.
- ✓ La transición creadora.
- ✓ La negociación posible y eficiente.

- ✓ La exigencia de cumplimiento de los términos de la negociación.
- ✓ Las acciones formativas y sus consecuencias.
- ✓ La interiorización y la conciencia en el paso del sentir egocéntrico al sentimiento y comportamiento pro sociales.

- **Humanizar es acoger**

Siempre y cuando aporten un diagnóstico previo al ingreso o se sometan al mismo por solicitud del colegio, el Soleira abre sus puertas a estudiantes con Capacidades Funcionales Diversas (CFD) de las siguientes características:

- ✓ Trastornos del aprendizaje.
- ✓ Trastornos de la comunicación.
- ✓ Trastornos generalizados del desarrollo.
- ✓ Trastornos de la conducta.
- ✓ Trastornos cognitivos.
- ✓ Trastornos de las habilidades físicas.
- ✓ Trastornos sensoriales.
- ✓ Trastornos emocionales.
- ✓ Trastornos psicológicos.

En la dirección del colegio se da el mandato de asumir para cada grado un máximo de tres estudiantes con algunas de las situaciones mencionadas. El manual de convivencia es el mismo para todos los/las estudiantes del Colegio Soleira.

Dentro de este contexto educativo he realizado un proceso reflexivo y autocrítico a partir del rol que desempeñé como docente de la asignatura de Educación Física, Deporte y Recreación en el grado cuarto de primaria, donde a través de la observación de las dinámicas sociales en el aula de clase y la labor de profesor en estos procesos he empezado a encontrar objetos de estudio e investigación.

Esta institución educativa colombiana, al igual que otras en el país, se ha visto inmersa dentro de la política de “Educación para todos” fundamentada desde la inclusión. Como se puede apreciar en párrafos anteriores, la preocupación por el tema de inclusión escolar, que a nivel mundial encabeza la Organización de las Naciones Unidas (UNESCO), ha generado la creación de marcos normativos y políticas públicas que han permitido la transformación de los modelos educativos estatales.

Ahora bien, todo este ejercicio cognitivo y propositivo ha tenido una mirada desde estamentos internacionales, nacionales y locales. A pesar de ello, la mirada, el impacto que percibe el alumno de lo que en teoría ha sido transformado, no se ha estudiado lo suficiente y es finalmente un aporte investigativo que podrá proporcionar elementos en pro de lo que se viene desarrollando en torno a la educación como derecho humano y ejercicio social.

El abordaje en el tema de inclusión se ha centrado tradicionalmente en determinar aquellos factores que limitan y posibilitan la inclusión escolar, la propuesta de herramientas y estrategias pedagógicas, metodológicas, de estructuras curriculares y modelos educativos que apunten a procesos de inclusión dentro de escuela. El problema es que todas estas herramientas se piensan desde estructuras y directrices externas a las realidades de los niños y las niñas que conviven en el aula de clase desde la diferencia. En esta investigación se pretende dar un énfasis

no solo a los procesos educativos sino también a los sentimientos y pensamientos que se generan en los niños y las niñas.

En este sentido, se quiere conocer: ¿Cuál es el sentir y pensar de los niños y las niñas del grado cuarto de primaria del Colegio Soleira del municipio de la Estrella – Antioquia frente a los procesos de inclusión escolar que se llevan a cabo en el aula?

1.2 Objetivos

General

Comprender el sentir y el pensar de los niños y las niñas del grado cuarto de primaria del Colegio Soleira, en el municipio de la Estrella – Antioquia, frente a su institución educativa y a los procesos de inclusión escolar que allí experimentan.

Específicos

- Identificar las percepciones que tienen los niños y las niñas del grado cuarto de primaria del Colegio Soleira en el municipio de la Estrella – Antioquia frente a su institución educativa y a los procesos de inclusión escolar.
- Reconocer los sentimientos que experimentan los niños y las niñas del grado cuarto de primaria del Colegio Soleira en el municipio de la Estrella – Antioquia frente a los procesos de inclusión escolar.
- Reconocer los pensamientos que experimentan los niños y las niñas del grado cuarto de primaria del Colegio Soleira en el municipio de la Estrella – Antioquia frente a los procesos de inclusión escolar.

1.3 Estado del arte

Al realizar un abordaje bibliográfico y documental de un objeto de estudio, se hace necesario identificar los componentes temáticos y/o las palabras clave que van a delimitar ese marco referencial en el que se pretende enmarcar un proyecto investigativo. De esta manera se inicia una aproximación hacia el estado de conocimiento que se ha desarrollado, producto de las diferentes producciones bibliográficas, abordajes y perspectivas investigativas desde las que se ha mirado este campo del saber: La inclusión escolar.

Dicha aproximación se realiza a partir de la exploración en páginas especializadas y de referencia académica. Para la revisión del contenido bibliográfico relacionado con inclusión escolar que yace en instituciones educativas locales, referentes en términos de educación e investigación como lo son: La Universidad de Antioquia, La Universidad de Manizales y el Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid.

En aras de delimitar temporalmente la búsqueda de conocimiento, se revisó el panorama en este campo del saber durante los últimos 25 años, al tener en cuenta que el tema de inclusión escolar tuvo una mirada distinta a nivel internacional y nacional a partir de 1990 con el compromiso de “Educación para todos”, asumido por los Estados Miembros de la UNESCO. En términos generales se puede dar cuenta de 37 registros bibliográficos encontrados con relación a la inclusión escolar, clasificados en investigaciones (22%), artículos reflexivos publicados en revistas científicas (65%) y textos reflexivos sobre el tema (13%). Se logra identificar una alta producción de artículos publicados en revistas científicas donde se reflexiona, analiza y contextualiza el tema de inclusión educativa y sus procesos en la escuela.

A nivel internacional se rescata el aporte de países como Argentina, México, Chile y España. Este último con el mayor aporte de registros bibliográficos sobre la inclusión escolar. De los aportes de estas naciones se destaca:

- El trabajo investigativo (tipo estudio de caso), liderado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), operado por la Universidad de Buenos Aires – Argentina (UBA) y realizado en el año 2014 en las regiones argentinas, identifica y caracteriza las prácticas educativas que promuevan la educación inclusiva y constituyan insumos para el diseño de políticas públicas y para la gestión institucional.
- El artículo de revista (2008), de la Universidad Católica de la S. Concepción – Chile, se propone un modelo pedagógico sobre la base de una pedagogía dialógica para la educación pública chilena, con el fin de minimizar las desigualdades educativas que han afectado a escuelas que atienden un alumnado con vulnerabilidad social y económica.
- El artículo de revista (2011), publicado desde la Universidad de Córdoba – España, en el que se busca proveer al docente de herramientas que faciliten su labor en pro de una escuela inclusiva, al brindar claves pedagógicas para innovaciones curriculares para una escuela inclusiva.
- El artículo de revista (2010), generado desde la Universidad Autónoma del Estado de México, da cuenta de un estudio etnográfico sobre la cultura escolar de los servicios de educación especial denominados Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USASER) y su relación con la educación inclusiva, llevado a cabo en San Miguel Tetongo, Iztapalapa, México.

Además, cabe anotar en lo relacionado al ámbito mundial, el siguiente libro:

- *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (2014), texto redactado por la Organización de Estados Iberoamericanos, el cual es una iniciativa enmarcada en el proyecto “Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios”.

Ya en el ámbito local, se resaltan dos producciones estatales:

- El artículo de revista: “Integración escolar en Antioquia: Un reto hacia la inclusión” (2005), una propuesta realizada por la Secretaría de Educación para la cultura de Medellín: Gobernación de Antioquia.
- El artículo de revista: “Educación para la inclusión” (2007), publicado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) con el objetivo de facilitar una herramienta para que todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa se sensibilicen y aporten en el proceso de inclusión educativa de los niños, las niñas y los jóvenes con discapacidad en las instituciones que se han iniciado o están reforzando sus procesos.

Por lo demás, durante esta exploración bibliográfica, se puede dar cuenta a nivel general del interés académico e investigativo por el estudio de la inclusión como un derecho humano, un reto de la educación y una necesidad política, lo cual se ve reflejado en tres investigaciones: “De la exclusión a la inclusión, una mirada desde la perspectiva de derechos” (Universidad de Manizales - Colombia, 2011); “Resignificación de la educación como un derecho completo en contextos de vulnerabilidad social: un aporte teórico para construir escuelas inclusivas y

comunidades de aprendizaje” (Universidad de Antioquia - Colombia, 2010); y “Diversidad educativa, un reto que se vive en la ciudad de Medellín. Concepciones y prácticas pedagógicas de las y los docentes frente a la atención a la diversidad” (Universidad de Manizales - Colombia 2013).

Además, cuatro artículos científicos de revista: “Pensamiento de Simón Rodríguez: La educación como proyecto de inclusión social” (Colombia, 2010); “La respuesta educativa a la diversidad desde el enfoque de las escuelas inclusivas: una propuesta de investigación” (Universidad del país Vasco - España, 2005); “Haciendo efectivo el derecho a una educación de calidad sin exclusiones” (Universidad Pedagógica Nacional - Colombia, 2008); y “Hacia una gestión de la diversidad más inclusiva” (Universitat Jaume I de Castelló - España, 2006).

También, dentro de este ejercicio exploratorio cabe destacar el aumento que ha tenido el interés por la construcción de conocimiento en torno a la inclusión escolar, gracias a la mirada política que se le ha dado a dicho tema en las últimas dos décadas. De ahí que a partir de las reflexiones internacionales y nacionales que se vienen haciendo sobre la inclusión escolar como derecho humano y reto de los sistemas educativos, se haya generado producción bibliográfica en busca de determinar limitantes, barreras, oportunidades y estrategias que afectan directa o indirectamente la inclusión escolar. Por ejemplo: “Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones” (INNOVACIÓN EDUCATIVA, n. ° 21, 2011: pp. 37-54 Universidad de Málaga - España, 2011); “Inclusión en la clase: deudas y desafíos” (Argentina, 2006); “Logo: una herramienta para la educación inclusiva” (Costa Rica, 2011); “La inclusión: ¿Una alternativa al modelo de escuela integradora comprensiva en España?” (España, 2001); “Realidades que perturban la inclusión educativa en Barbacoas

Nariño” (Colombia, 2013); Y el libro: “*Los del fondo*”: *conflictos, vínculos e inclusión en el aula* (Argentina, 2009).

La producción bibliográfica que se ha venido generando en los últimos 25 años con relación a la inclusión escolar da cuenta cómo poco a poco ha pasado de ser un tema de análisis, reflexión pública y diagnóstico a ser un asunto de proposición y ejecución de acciones en pro de lograr los ideales generados producto de la reflexión.

Desde que en 1990 se comenzó a apuntar a una “Educación para todos”, se puede afirmar que empezó la labor de cada Estado por llevar a su contexto el ideal propuesto. Esta contextualización requirió de ejercicios académicos como se puede apreciar en dos artículos de revista que abordan de una manera general el tema de la inclusión escolar: “La escuela: espacio para que habiten todos” (2008), en el que Alejandra Kotin y Silva Patrích relatan algunos problemas que se presentan cuando una escuela toma la decisión de trabajar desde el respeto a la diversidad. ¿Y “Qué escuela democrática queremos construir?: diálogo entre inclusión y exclusión en la continuidad escolar”, en él se plantea la transformación de la escuela en un espacio para todos, compuesto por una variedad cada vez más amplia de sujetos, antes no considerados como potenciales escolares.

Al hacer esta revisión bibliográfica en el campo de la inclusión escolar se observa cómo la voluntad política ha sido el factor principal que ha llevado al interés académico e investigativo. Este interés se ha enfocado en estudiar diferentes factores relacionados con la inclusión escolar, como son: el docente, el aula, el modelo pedagógico, la escuela y la cultura escolar. Con respecto al docente se resalta el libro: *La escuela inclusiva desde la innovación docente* (España, 2012) y la investigación de trabajo de grado: “La formación docente: un punto de partida para construir prácticas inclusivas” (Universidad de Antioquia - Colombia, 2006).

Desde la temática del aula se destaca el artículo de revista: “Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo” (Universidad Vic - España, 2012). Frente al modelo pedagógico se referencia el trabajo investigativo: “Reflexiones que apoyan la transformación del componente pedagógico hacia la educación desde la diversidad” (Universidad de Manizales - Colombia, 2013). A partir de la escuela se encuentra el artículo de revista: “La Escuela, ¿un espacio de inclusión?” (España, 2008). Y finalmente, con la cultura escolar se hace mención del artículo de revista: “Escuela inclusiva y cultura escolar, algunas evidencias empíricas” (Universidad de Salamanca - España, 2003).

Para lograr el objetivo de la presente investigación es clave encontrar que la labor investigativa en inclusión escolar durante los últimos 25 años ha estado enfocada en:

- La reflexión pública y social.
- El estudio del nivel de influencia que tienen diferentes actores como: Estado, sociedad, escuela, docentes, procesos pedagógicos y cultura escolar.
- La detección de limitantes, oportunidades y amenazas para generar ambientes incluyentes en la escuela.
- La construcción de estrategias y propuestas que intenten llevar a la práctica ese ideal de inclusión escolar.

Es así como no se logra identificar dentro de esos actores y factores influyentes en el tema de inclusión escolar al estudiante, no se observa una ocupación o interés por conocer su mirada, sentir y pensar frente a todo eso que se viene promulgando a nivel mundial, nacional y

local. Al entender que este último (el estudiante) es quien finalmente percibe en su entorno la inclusión escolar.

Otro elemento que llama la atención es que generalmente se asume la inclusión como el proceso de reunir en un espacio físico a una población “normal” con una población “anormal” o estigmatizada por algún rasgo o condición física, mental, emocional o social que los segrega del resto. Se asume que la exclusión se da por ser diferente, diferencia que es asumida según unos prejuicios culturales y sociales, ya que a nivel general se podría afirmar que todos somos diferentes. Lo interesante en este punto es que más allá de la condición física, mental, emocional y social que caracteriza a una persona, hay un sentir y pensar de esta cuando interactúa en un grupo social, como sucede en la escuela. Este enfoque o perspectiva, que es el objeto de la presente investigación, no se ha tenido en cuenta, por lo que se puede convertir en un aporte en la construcción que se viene realizando en los últimos años.

Este ejercicio exploratorio que da cuenta del compromiso y movimiento mundial de “Educación para todos” pactado hace 25 años* da pie para abrir el panorama frente al tema de inclusión escolar al hacer partícipe al estudiante de los procesos de inclusión escolar en el aula; una perspectiva investigativa que hasta aquí no ha sido tomada en cuenta.

La información que se ha logrado recopilar permite encontrar que en el ámbito de inclusión escolar, la construcción de conocimiento se ha venido centrando en: ¿Cómo hacer para que la inclusión escolar se dé en la práctica? Esto se observa debido a los esfuerzos investigativos por tratar de comprender lo que encierra la inclusión escolar y la manera en que puede ser posible llevarla a la práctica, al día a día en el aula de clase. Ahora bien, algo que se logró identificar con relación a la inclusión escolar es que:

* Este pacto tuvo que ser ratificado hace 10 años con la meta de lograrlo en el año 2015 ya que muchos países aún estaban lejos de alcanzar ese objetivo.

1. Se ha convertido en un tema de interés público.
2. Se han venido haciendo esfuerzos e implementando estrategias para lograrlo.

Sin embargo, a todo este ejercicio investigativo y bibliográfico que se ha venido realizando con el fin de lograr una “Educación para todos” es importante agregarle la mirada, la percepción de ese que finalmente es el directo implicado en este movimiento de inclusión escolar: el estudiante.

Es así como se han encontrado a través de este estado del arte: diagnósticos sobre el nivel de inclusión escolar en determinados escenarios y grupos sociales; estudios de algunas herramientas y estrategias que tienen un nivel de influencia en el tema de inclusión escolar; ejercicios, propositivos o modelos de acción para llevar a la práctica la inclusión escolar; sistematizaciones de experiencias y evaluaciones a través de indicadores cuantitativos de seguimiento que, en general, apuntan a un tema de cobertura. Sin embargo, el estudiante pasa desapercibido.

Se halla en los informes de seguimiento de la UNESCO que los inconvenientes presentados por los Estados miembros para el cumplimiento del compromiso mundial de “Educación para todos”, tiene que ver con temas financieros y se observa un enfoque de inclusión desde la cobertura.

En el año 2015 se dio por terminado el plazo acordado en el 2000, en la reunión de Dakar en Senegal. Para lograr una “Educación para todos” en donde se pretende dar una mirada cualitativa desde la posición del estudiante, ¿qué puede decir este frente a todo este proceso? ¿Cómo percibe él o ella el tema de inclusión en su aula, escuela? Es dar una mirada a lo que ya está, a cómo se está viviendo actualmente la inclusión en las aulas de clase.

El aporte que se espera hacer con este ejercicio investigativo tiene que ver con incluir al estudiante como sujeto perceptor de la realidad en la que vive y convive. De alguna manera, aportar a la revisión de cómo se percibe por los estudiantes la inclusión en su ambiente escolar, al partir del hecho que es necesario contar con aulas y escuelas donde los estudiantes actuales se sientan incluidos antes o el par de ampliar la cobertura.

1.4 Ruta conceptual

El siguiente proceso investigativo representa un ejercicio de depuración conceptual y de construcción de una línea de pensamiento, que deja una postura frente al tema de inclusión escolar desde la línea o corriente de pensamiento del Doctor Humberto Maturana.

La revisión conceptual permite ir de la educación como un fenómeno humano macro, hasta el estudiante como el elemento transformado en ese proceso educativo, en el cual es fundamental comprender a ese alumno como un ser humano senti- pensante, que ocupa un lugar activo dentro del proceso educativo y termina siendo la estructura micro desde la que se construye dicho proceso.

Abordar un fenómeno como la inclusión escolar generaba de entrada un desafío frente a la manera de conceptualizar dicho tema; Sin embargo, la construcción conceptual que se logró encontrar del Doctor Humberto Maturana permitió organizar las ideas que se tenían frente al tema y darle una mirada humanista, al asumir al ser humano como un ser emocional que actúa dentro de la emoción que esté experimentando; de ahí se hace necesario indagar por los sentimientos y pensamientos que se generan en el estudiante cuando se encuentra en el aula o escuela. De esta manera se pretende aportar al proceso de construcción de una educación

inclusiva desde una perspectiva humanista, que tiene como eje central al ser humano, a ese ser que experimenta emociones, que siente, piensa y reacciona frente a lo que percibe en su entorno.

El recorrido conceptual inicia con la educación, la acción social, la inclusión escolar, los procesos de aula y finaliza con la definición de los sentimientos y pensamientos de los estudiantes, lo cual permitirá la comprensión de los análisis de la investigación.

1.4.1 El concepto de educación

Hablar de la educación es ahondar en un término que ha sido, es y será abordado por diferentes autores y entidades, e implica todo un abanico de posibilidades frente al tema. Desde el enfoque y la perspectiva con que es abordada, la educación ha sido catalogada como un derecho humano, un servicio social, un proceso de transformación, un ejercicio comunicativo de transmisión de conocimientos, un ejercicio político, entre otras. Ha sido utilizada como un medio para alcanzar un fin en diferentes campos o actividades humanas.

La educación es un acto que posibilita, a través del ejercicio cognitivo, que uno o más seres humanos observen, exploren y perciban información del entorno y compartan sus construcciones cognitivas con otros para entender el mundo que habitan y vivan de la mejor manera posible. Al respecto Mélich (1994) plantea:

La acción educativa se contempla como la convergencia creativa, receptiva y comunicativa de corporeidades. Alguien se educa mediante la acción constitutiva de otra conciencia corpórea, pero la constitución o creación educativa tiene un límite que trasciende lo social: el rostro, la resistencia ética (p.168).

Entonces, la educación no se limita al acto de enseñanza del profesor en el que este es el poseedor del conocimiento, ya que se requiere de una interacción activa entre estudiantes, docentes, padres de familia y directivos, que se enmarca en un contexto específico que genere reflexiones y otras formas de entender la vida, desde el conocimiento de sí mismos, de las relaciones y en un territorio específico. Maturana (1988) cuando hace su reflexión acerca de la pregunta: ¿Para qué sirve la educación?, plantea: “algo sirve en la medida que se tiene claro que se quiere. La noción de servir es una noción relacional; algo sirve para algo en relación a un deseo, nada sirve en sí” (p.4). Lo que corrobora lo expresado anteriormente cuando se afirmaba que la educación se convierte en un medio para alcanzar un fin, y es a partir de ese fin es que se puede determinar si la educación que se imparte sirve o no.

Bajo esta premisa se puede decir que actualmente la educación sirve en la medida que es inclusiva. Skliar y Téllez (2008) afirman al respecto:

La educación en general no se demuestra preocupada con las diferencias sino con aquello que podríamos denominar como una cierta obsesión por los “diferentes”, por los “extraños”, o tal vez en otro sentido, por los “anormales”. Nos parece crucial trazar aquí un rápido semblante sobre esta cuestión pues se viene confundiendo, digamos que trágicamente, la/s “diferencia/s” con los sujetos pensados como “diferentes”. Los “diferentes” obedecen a una construcción, una invención, son el reflejo de un largo proceso que podríamos llamar “diferencialismo”, esto es, una actitud –sin dudas racista- de separación y de disminución o empequeñecimiento de algunos trazos, de algunas marcas, de identidades en relación a la vasta generalidad de diferencias (p.11).

De esta manera, la educación en función del logro de una sociedad inclusiva requiere de una mirada al sistema o modelo educativo dentro de un sistema socio-político-económico que busca satisfacer las necesidades y alcanzar los objetivos de una nación. Por ende, la educación es un medio para transmitir y transformar a los seres humanos según sus parámetros de convivencia y relacionamiento.

Lo que hoy se conoce como las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) ha posibilitado el fenómeno de la globalización, con ello, la posibilidad de tener acceso a información de diferente índole y a compartir con personas con diferentes visiones del mundo. Esto ha permitido que las personas tengan la oportunidad no solo de expresar, exponer y divulgar el conocimiento construido, sino también conocer los puntos de vista, experiencias y conocimientos que otros han construido.

Ese ejercicio humano llamado educación se convierte en algo ordenado, agrupado y estructurado como una manera de responder a las necesidades y/o fines que se tengan dentro de una sociedad. “Uno no puede reflexionar acerca de la educación sin hacerlo antes o simultáneamente acerca de esta cosa tan fundamental en el vivir cotidiano como es el proyecto de país en el cual están inmersas nuestras reflexiones sobre educación” (Maturana, 1988, p.4).

En este sentido, dentro de un sistema social se concibe la educación como aquella que se ofrece por medio de instituciones educativas o escuelas que responden a un modelo educativo que apunta a desarrollar en las personas ciertas aptitudes y actitudes. El hecho de que la educación posibilite de cierta manera el desarrollar aptitudes y actitudes en las personas es lo que hace que se convierta en un eje transversal para el logro de diferentes fines desde distintas áreas.

Generalmente, cuando se considera que a alguien le falta o requiere de algo se asume que debe educarse en ese aspecto. Esto ha hecho que cada vez que se piense en realizar un cambio en

el saber, saber hacer y saber ser de las personas, inmediatamente la educación entra en juego. Es por ello que las instituciones educativas se convierten en foco de atención cada vez que se desea hacer un proceso de transformación en una sociedad. Maturana (1988) plantea al respecto que educación y política están ligadas al momento de hacer una reflexión sobre alguno de ellos.

1.4.2 La institución educativa y su papel social

Como bien se dijo anteriormente, la institución educativa dentro de un sistema social es la respuesta organizativa para educar los miembros de una sociedad según sus principios, valores y normas culturales. La institución educativa es la puerta de entrada a la formación de un ciudadano y de ser social. Por decirlo de alguna manera, es el puente directo entre el Estado y la población que lo conforma. Maturana (1988) expresa: “la educación como “sistema educacional” configura un mundo y los educandos confirman en su vivir en el mundo que vivieron en su educación. Los educadores, a su vez, confirman el mundo en que vivieron al ser educados en el educar” (p.11).

Se podría decir, si se es estricto en el buen sentido de la palabra, que la institución educativa es el medio por el cual se tiene la posibilidad de inculcar en los ciudadanos los elementos que van a facilitar la construcción de Estado. De ahí que Maturana (1988) haga énfasis en la relación entre educación y proyecto de país.

La creación y la construcción de estos espacios físicos denominados instituciones educativas, donde se tiene la posibilidad de albergar durante determinadas jornadas a diferentes grupos poblacionales, es algo que se ha convertido en objeto de estudio, análisis, discusión y debate por las dinámicas sociales que allí se vivencian y que se tiene la posibilidad de intervenir de alguna manera.

En términos generales, el modelo educativo busca conformar grupos poblacionales según los criterios de edad cronológica en sus primeras etapas, o en su defecto, en etapas posteriores según los intereses o afinidades de las personas, al buscar que cumplan unos ciclos o niveles educativos que para el caso de Colombia, según el Ministerio de Educación Nacional (MEN) son:

1. Preescolar.
2. Educación básica: comprende el ciclo de básica primaria y básica secundaria.
3. Educación media.
4. Educación superior: incorpora los niveles de pregrado y posgrado.

En primera instancia, el enfoque estatal busca que toda la población pueda acceder a estos niveles educativos y realizar los necesarios para la cualificación que se requiera según las necesidades del sistema económico y las expectativas laborales de la persona. De esta manera, se apunta a un discurso de inclusión en el que se valora el hecho de garantizar el acceso de la población a los servicios ofertados por el sistema educativo nacional, lo cual como un primer ejercicio es necesario en términos de congregación.

Al entender la importancia de que las personas se registren, ingresen y accedan a los servicios educativos que se les ofrecen, pretendo de alguna manera trascender ese hecho y darle una mirada a lo que pasa al interior de la institución educativa una vez la persona accede a ella, a la manera como se vive la inclusión en las dinámicas sociales que se dan allí dentro.

1.4.3 La inclusión escolar

Revisar los procesos de inclusión dentro de la escuela o la institución educativa no solo requiere revisar el hecho de que se asista o no a las actividades intracurriculares. Se requiere observar y revisar la manera como quienes asisten a dichas actividades, interactúan dentro de un ambiente diverso:

Entendiendo el educar como el proceso en el cual el niño o el adulto conviven con otro y al convivir con el otro se transforma espontáneamente, de manera que su modo de vivir se hace progresivamente más congruente con el otro en el espacio de convivencia (Maturana, 1988, p.11).

Es así como la inclusión escolar, desde las dinámicas sociales que se dan dentro de la población que allí convive, trasciende la simple ubicación de personas que comparten un espacio común pero sin interacción alguna o con un contacto que imposibilita la convivencia.

Es por esta razón que la inclusión no debe ser vista como la integración de aquellas personas que generalmente han sido marginadas del sistema social por determinada condición que los hace ser catalogados como “especiales”, “discapacitados”, “vulnerados”, entre muchas otras, sino como aquel estado que experimenta una persona cuando comparte dentro de un grupo. Skliar y Téllez (2008) expresan:

Las diferencias no pueden ser presentadas ni descritas en términos de mejor o peor, bien o mal, superior o inferior, positivas o negativas, etc. Son de un modo crucial, álgido, simplemente diferencias. Pero el hecho de traducir a algunas de

ellas como “diferentes” y ya no como diferencias vuelve a posicionar estas marcas como contrarias, como opuestas y como negativas a la idea de “norma”, de lo “normal” y, entonces, de lo “correcto”, lo “positivo”, de lo “mejor”, etc. Lo mismo sucede con otras diferencias, con todas las diferencias, sean éstas raciales, sexuales, de edad, de género, de cuerpo, de generación, de clase social, de religión o etnia. Se produce así un proceso de “diferencialismo” que consiste en separar, en distinguir de la diferencia algunas marcas “diferentes” y de hacerlo siempre a partir de una connotación peyorativa. Y ese “diferencialismo” es el que determina que, por ejemplo, la mujer sea considerada el problema de diferencia de género, que el negro sea considerado el problema en la diferencia racial; que el niño o el anciano sean considerados el problema en la diferencia de edad, que el joven sea el problema en la diferencia de generación; que el sordo sea el problema en la diferencia de lengua, etc (p.11).

La inclusión debe trascender la idea de que hay seres “normales” y “anormales”, o que se es inclusivo cuando se ubican ambos tipos de seres en un espacio común. La inclusión pasa más por el sentir de cada una de las personas que hace parte de un grupo independiente de su condición física, mental, emocional y social: ¿Cómo me siento dentro de ese grupo? ¿Qué experimento con las personas con las que comparto? ¿Me siento valorado e importante? Son preguntas que constituyen la experiencia. A este respecto, Larrosa (2009) afirma:

La experiencia se abre a lo real como singular, es decir, como inidentificable, como irrepresentable, como incomprendible. Y también como incomparable,

como irreplicable, como extraordinario, como único, como insólito, como sorprendente. Es decir, como otro (de lo que yo puedo identificar, de lo que yo puedo representar, de lo que yo puedo comprender). Y el sujeto de la experiencia es también un sujeto singular que se abre a la experiencia desde su propia singularidad. No es nunca un sujeto genérico, o un sujeto posicional. No puede situarse desde alguna posición genérica, no puede situarse “en tanto que”, en tanto que profesor, o en tanto que alumno, o en tanto que intelectual, o en tanto que mujer, o en tanto que europeo, o en tanto que heterosexual, o en tanto que indígena, o en tanto que cualquier otra cosa que se les ocurra. El sujeto de la experiencia es también, él mismo, inidentificable, irrepresentable, incomprensible, único, singular (p.32).

Es así como la experiencia de cada sujeto dentro de un grupo es única. A partir de lo que se experimenta se tiene la posibilidad de calificar lo vivido como incluyente o no. La manera como el sujeto perciba los modos de relacionamiento que se van generando en la convivencia, en ese compartir con el otro, es lo que va determinar qué tan tenido en cuenta, valorado, comprendido, aceptado y respetado se sienta una persona dentro de un grupo, que además va estar ligado a su historia.

Hay dos épocas o períodos cruciales en la historia de toda persona que tienen consecuencias fundamentales para el tipo de comunidad que ellos traen consigo en su vivir. Estos son la infancia y la juventud. En la infancia, el niño vive el mundo en que se funda su posibilidad de convertirse en un ser capaz de aceptar y respetar

al otro desde la aceptación y respeto de sí mismo. En la juventud, se prueba la validez de ese mundo de convivencia en la aceptación y respeto por el otro desde la aceptación y respeto por sí mismo en el comienzo de una vida adulta social e individualmente responsable (Maturana, 1988, p.11).

Concebido de esta manera, la escuela se convierte en un escenario donde cada grupo dentro de su aula de clase responde a unas dinámicas inclusivas o no, según la percepción que sus integrantes tengan de las interacciones que allí experimentan con sus semejantes. Manen (1998) afirma: “solo desde hace poco se ha reconocido que la educación tiene que volverse hacia el mundo de la experiencia. La experiencia puede conducir a una comprensión que restablezca el sentido de un conocimiento personificado” (p.25). Entendiendo por experiencia la reflexión consiente de aquello que acontece, de esta manera el entramado de significados crece en la relación del aprendizaje.

1.4.4 Los procesos de aula

El aula es el espacio físico en el que un grupo concreto tiene la posibilidad de interactuar por medio de procesos de enseñanza – aprendizaje. Se logra deducir que cada proceso que se vive dentro del aula es una oportunidad experiencial que tienen los estudiantes para interactuar entre sí. Ahora bien, ¿cómo se concibe eso de enseñanza-aprendizaje? Barcena y Mélich (2000) plantean:

Una enseñanza que no acepte el riesgo de la alteridad, de la comunicación, de la salida de sí hacia el otro, es una enseñanza basada en una pedagogía limitada y parcial. En la modernidad, la relación tradicional de un maestro con sus

discípulos, como nos recuerda Catherine Chalié, en el marco de unas instituciones que apuestan por la objetividad, por la primacía de lo conceptual y por la neutralidad, parece destinada a ser repudiada. Una enseñanza así, viciada por el deseo de apoderarse del otro, reduce el contenido a transmitir a un saber que ha de transmitirse con objetividad, con autoridad, con neutralidad. Y al hacerse así, la enseñanza se reduce a transmisión de contenidos: se enseña un saber ya constituido, no una forma de pensar o un modo de relación. Una pedagogía de estas características abandona el aprendiz y a sus interrogantes existenciales, sobre lo enseñado, sobre la relación entre la materia de estudio y la subjetividad, a la trastienda de lo inefable y accidental (p.177).

De igual forma, Duch (1997) dice que “el aprendizaje puede ser considerado como la forma específica y auténtica de vivir como hombre” (p.87). Lo anterior indica que la riqueza del aula yace en el encuentro humano que allí acontece y en las posibilidades de relacionamiento que potencialmente pueden surgir. Aunque cada proceso de aula responde a unas necesidades, contenidos y objetivos particulares dentro de la formalidad y estructura educativa, son los seres humanos en su interacción los que hacen de esos procesos una experiencia de enseñanza-aprendizaje.

Lo interesante de los procesos de aula resulta en la heterogeneidad de quienes participan, al darle un matiz especial y particular a lo que se construye, se experimenta y se vive dentro. Al respecto, Maturana (1988) expresa: “como vivamos, educaremos, y conservaremos en el vivir el mundo que vivamos como educandos. Y educaremos a otros con nuestro vivir con ellos el mundo que vivamos en el convivir” (p.12). Es así como cada proceso de aula es percibido y

asumido por cada integrante del grupo desde una perspectiva particular y única que enriquece el saber general. Aquí entra a jugar un papel muy importante la metodología empleada y el juego de roles en cada proceso que se desarrolle con cada grupo. Para Manen (1998):

Las experiencias normales de la escuela se pueden convertir en recuerdos tan marcados que más tarde lo reconocemos como “temor a fallar en las cosas que parecen difíciles”, “miedo a las matemáticas”, “odio a las ciencias”, “repulsión por la poesía”, etc. Puede que si algunos de nosotros no han desarrollado estas discontinuidades sea gracias al tacto solícito de profesores que han sido significativos en nuestras vidas (p.174).

Si bien es cierto que el rol de profesor es otorgado a la figura humana que se puede decir tiene la mayor experiencia en un campo del saber, también es cierto que en un grupo con dinámicas inclusivas, en términos de conocimiento, el protagonismo lo tienen todos. Así que no hay una barrera limitante del que sabe y el que no sabe, sino un escenario enriquecedor sobre la base de que todos tenemos un saber que enriquece a todos. Ahora bien, en términos de interactuar, socializar y construir experiencias con ese otro, hay un elemento que debe diferenciar a ese que hace las veces de maestro: el tacto. Manen (1998) plantea:

La solicitud y el tacto pedagógicos son las habilidades conscientes que permiten a un profesor actuar de manera improvisada en las situaciones educativas, que siempre están cambiando. Las situaciones educativas son siempre variables porque los estudiantes no son nunca los mismos, el profesor no es nunca el

mismo, el ambiente no es siempre el mismo, el tiempo no es siempre el mismo. En otras palabras, el profesor está siempre sometido al reto de dar una forma positiva a situaciones imprevistas. En esa capacidad de ver las posibilidades pedagógicas en los incidentes ordinarios, y convertir aparentemente los incidentes sin importancia en significación pedagógica, lo que promete el tacto en la enseñanza. En realidad, la esperanza de todo profesor debería ser que el tacto no deje al alumno intacto en lo fundamental de su ser (p.193).

Se pretende por medio de la educación que haya una transformación, me atrevo a afirmar que no solo en el estudiante, sino también en el profesor, los padres de familia y en general la comunidad educativa. Ahora, no se trata de cualquier transformación, se busca aquella que sea la más adecuada, eso conlleva a definir un horizonte ético en la acción educativa.

1.4.5 El rol del estudiante en el aula como ser humano que siente y piensa

Bajo esta premisa de seres humanos que comparten saberes y conocimiento, el estudiante es arte y parte de su proceso educativo. Ser incluido como estudiante dentro de los procesos de aula es ser tenido en cuenta como un ser pensante y con capacidad de criterio. Ahora bien, algo fundamental es el hecho que cada estudiante es ante todo un ser humano que como tal debe ser tratado, independiente del rol que cumpla en determinado escenario. En este punto se quiere llamar la atención debido a que cada estudiante es un ser humano que siente y piensa, lo que nos pone en el paralelo de racionalidad y emoción.

Si bien la característica con la que generalmente asociamos y describimos al ser humano es la parte racional o el hecho de ser racional, Maturana (1988) expresa: “Decir que la razón

caracteriza a lo humano es una anteojera, y lo es porque nos deja ciegos frente a la emoción que queda desvalorizada como algo animal o como algo que niega lo racional” (p.5). Bajo esta premisa el ser humano se concibe como un ser emocional. Todo sistema racional se funda en premisas fundamentales aceptadas *a priori*, aceptadas porque sí, porque a uno le gustan, aceptadas porque uno las acepta simplemente desde sus preferencias (Maturana, 1988). Lo que hace que el estudiante no sea concebido como un simple receptor de información y conocimiento, sino como un ser humano con preferencias, gustos y emociones. Como diría Maturana (1988) las emociones disponen corporalmente hacia determinados dominios de acción, cuando se cambia de emoción, se cambia de dominio de acción. Dicho de otra manera, la emoción es la base sobre la cual se construye el actuar humano.

El estudiante se ha convertido en un ser que generalmente llega con un nivel de conocimiento o con facilidades de acceso a dicho conocimiento, por lo que el aula ha pasado a ser más un escenario de compartir y construir conocimiento desde la diferencia, desde la diversidad. Además, el estudiante no solo llega con un nivel de conocimiento al aula si no que el contexto particular que vive lo lleva a percibir, analizar, reflexionar y sacar distintas conclusiones. Ese es otro elemento enriquecedor en el estudiante, ya que la aplicabilidad de un conocimiento en un contexto específico generalmente produce unos efectos particulares. En palabras de Schutz y Luckman (2003):

Las actitudes, planes, tipificaciones, modelos de explicitación, etc., en resumen, el sistema subjetivo de significatividades interpretativas y motivacionales que es efectivo en la situación actual, tienen naturalmente una “historia anterior”. Como ya se dijo antes, ha sido adquirido en una sucesión de situaciones efectivas

vigentes. Estas situaciones han sido sociales o, al menos, socialmente condicionadas. Ello significa que este sistema subjetivo de significatividades tiene una prehistoria “social” (p.248).

En este espacio el estudiante tiene la posibilidad de escribir su historia desde su contexto, lo cual de entrada exige ser comprendido, pero a su vez con la posibilidad de ampliar su visión del mundo al conocer las realidades que envuelven a otros seres humanos como él.

Aprender a sentir al otro y con el otro no solo permite incluirlo, sino que da la posibilidad de que ese maestro y aprendiz simplemente sea un rol que dependa del momento que se vive en un proceso de aula. De esta manera toma relevancia el sentir y pensar de cada una de las personas que interactúan dentro de un grupo por el simple hecho de que da cuenta del nivel de inclusión que percibe cada persona cuando está interactuando dentro de uno u otro grupo.

1.5 Presupuestos epistemológicos

Al partir del hecho que el objeto de estudio de la presente investigación es el ser humano y su percepción frente a la inclusión, el interés se centra en estudiar las diferentes sensaciones que experimenta el niño o niña en el aula y en la escuela, con la intención de describir y reflexionar sobre los contextos y las circunstancias en las que tienen lugar. Para lograr lo planteado, este trabajo se apoya en la investigación comprensiva, que tiene como objetivo:

La teorización de las prácticas de la vida, con ello, se entiende a la teorización como un acto de comprensión. Implica el intercambio de significaciones para

acceder al sentido de dichas prácticas de vida. El interés se centra en lo particular cuyo ámbito de referencia es lo cotidiano (Luna, 2004).

Con este enfoque se pretende estudiar la cotidianidad del aula de clase y la percepción que sus estudiantes tienen frente a estas prácticas diarias. Se trata de un proceso circular en espiral, en el que el intérprete anticipa (precomprensión) y valida con los actores sociales sus interpretaciones (comprensión) (Luna, 2004).

Desde el investigador se parte de un presupuesto epistemológico que se fundamenta en la observación e interpretación de un contexto particular y cotidiano, el cual pretende ser validado con el ejercicio investigativo a partir de dos orientaciones epistemológicas:

- El centro de la investigación son los sujetos sociales en sus contextos, realidades subjetivas e intersubjetivas.
- La teoría más que un punto de partida es un punto de llegada, en tanto las nuevas narrativas que se construyen específicamente para la situación que se estudia. Dichas narrativas no tienen la pretensión de generalización, el interés está puesto en lo local, lo micro, lo particular.

De esta manera me ubico en la corriente de pensamiento de la teoría comprensiva, cuyo planteamiento central consiste en estudiar la sociedad a partir de la interpretación del comportamiento individual y la acción social que realizan las personas que la conforman, para comprender y explicar sus causas y efectos. La finalidad de la teoría comprensiva es comprender la realidad en la que vivimos (Weber, 1997).

Asimismo, este tipo de investigación se desarrolla a partir del método fenomenológico-hermenéutico, con tres fases:

1. Descripción: Recoger la experiencia vivida directa e indirectamente.
2. Interpretación: Reflexionar acerca de la experiencia vivida.
3. Descripción más interpretación: Escribir-reflexionar acerca de la experiencia vivida.

Este método permite acercarse a la experiencia vivida desde el enfoque fenomenológico-hermenéutico “El investigador fenomenológico-hermenéutico está interesado primordialmente por el estudio del significado esencial de los fenómenos, así como por el sentido y la importancia que éstos tienen” (Ayala, 2008, p.411). Lo cual, bajo una naturaleza empírica “se orienta a la recogida de material experiencial o de la experiencia vivida” (Ayala, 2008, p.412). Lo que da a la investigación un interés descriptivo.

1.6 Metodología utilizada en la generación de la información

El proceso de generación de información se realizó a través de unas acciones que a continuación se van a describir. Ahora bien, esto no indica que fue desarrollada en una secuencia lineal, algunas de estas acciones pudieron ser realizadas de manera simultánea según las posibilidades y recursos tanto propios como de la población de interés.

Acción I. Selección de población de estudio y socialización consentimiento informado

La población de estudio de la presente investigación: son los niños y las niñas del grado cuarto de primaria del Colegio Soleira. Para la selección de la institución educativa tuve en

cuenta mi cercanía y pasado laboral como docente en dicha institución. Así mismo, esta institución tiene como particularidad que acoge a niños y niñas sin distinción, con capacidades diversas. Además, en este lugar estudia mi hijo, diagnosticado con síndrome de Down, lo que indudablemente genera un vínculo afectivo y motiva el proceso investigativo, ya que la posibilidad de compartir con un ser de esta naturaleza invita a repensar, replantear y revisar la realidad en la que vivimos y mirar la vida desde una perspectiva distinta.

Para la selección de la población de estudio se requerían tres aspectos: estar matriculado en el grado cuarto de primaria del Colegio Soleira, recibir el consentimiento por parte de los padres o adultos a cargo del niño o niña y tener la disposición para participar en la investigación. El consentimiento informado debía ser firmado por los acudientes una vez socializado con ellos y estando en pleno acuerdo con lo que allí se expresaba. Fue un procedimiento que buscó dar garantías a los padres y/o acudientes de la idoneidad del proceso, así como establecer una ética de trabajo en la que se comunicara el sentido de la investigación y lo que se iba a hacer. Este proceso fue muy bien recibido por parte de los padres y/o acudientes. Así se superaron las expectativas que se tenían, al poder contar con la cantidad de niños y niñas suficientes para el desarrollo de la investigación. Además, la disposición de los niños y las niñas durante el proceso fue muy buena.

Acción II: Encuentros conversacionales

Con los 20 niños y las niñas que cumplieron los requisitos antes mencionados se realizó un encuentro conversacional individual para la recolección de información primaria, en éste se buscó generar un espacio en el que cada uno tuviera la suficiente confianza para expresar lo que sentía y pensaba frente a algunas situaciones o hechos que se presentan dentro de su cotidianidad

en la escuela y en el aula. Inicialmente se les pidió que hablaran de su familia, de su proceso de ingreso al colegio y de temas cotidianos para que fueran entrando en un ambiente de familiaridad y confianza. Posteriormente se les llevó a situaciones dentro de los diferentes lugares que frecuentan al interior del colegio para que expresaran sus percepciones frente a dichas experiencias.

Se procuró establecer una conversación amena en la que el niño o la niña se sintiera protagonista al asumir una escucha activa dentro de una relación respetuosa y comprensiva. El ejercicio mismo iba mostrando la necesidad de adaptabilidad, al evidenciar la importancia de utilizar un lenguaje basado en ejemplos y situaciones cotidianas para que la comunicación pudiera establecerse de manera correcta. Además, este tipo de ejercicios con la población infantil lleva al adulto a replantear su visión del mundo y darse cuenta de la necesidad de comprender el mundo del niño o de la niña para poder entrar en él, lo cual exige derrumbar prejuicios, temores, creencias y demás resistencias mentales.

El encuentro conversacional tenía un punto de partida común pero se iba transformando y marcando un curso diferente según el participante, de manera que los contextos, ejemplos e intervenciones orientadoras variaban al buscar mantener el sentido de la conversación y posibilitar que el niño o la niña respondieran desde lo cotidiano.

También, se mantuvo un nivel de confidencialidad en el manejo de la información, por lo cual se utilizaron nombres ficticios para referirse a los pensamientos, sentimientos y percepciones que cada niño o niña expresaba.

Acción III: Observación en campo

En otro de los trabajos de campo se procedió a realizar un ejercicio de observación en el colegio para describir, a modo de diario de campo, los hechos, situaciones y dinámicas tanto relacionales como de comportamiento que se generaban entre los niños y las niñas del grado cuarto de primaria.

Para este caso, como investigador asumí un rol de presencia pasiva en el que únicamente se registró aquello que se observaba, sin intervención alguna. La intención fue hacer parte en los lugares al interior del colegio en los que los niños y las niñas acostumbran a pasar su tiempo. La presencia en estos espacios se hizo de la forma más natural posible (no programada) para no generar una predisposición en los actores, situación que se facilitaba por mi condición como docente de la población objeto; mi estadía no fue considerada extraña. De igual forma, se registraron las dinámicas de relacionamiento que allí se generaron.

1.7 Proceso de análisis de la información

Acción IV: Organización de los datos y categorización

El proceso de recolección y organización de la información obtenida de la población de la investigación en los encuentros conversacionales individuales y la observación en campo, se realizó a través de transcripciones y diario de campo, respectivamente.

Para el análisis se acudió a la categorización de la información a partir de una matriz que permitió seleccionar y clasificar los datos obtenidos en cada una de las variables objeto de la investigación:

- Emociones.
- Sentimientos.
- Pensamientos.

La utilización del método de categorización facilita la agrupación de la información y el manejo de esta para su posterior análisis, a partir de la asignación de conceptos a un nivel más abstracto. Las categorías tienen un poder conceptual puesto que tienen la capacidad de reunir grupos de conceptos o subcategorías. En el momento en que el investigador empieza a agrupar los conceptos, también inicia el proceso de establecer posibles relaciones entre otros términos sobre el mismo fenómeno (Straus y Corbin, 2002).

Las categorías se entienden como ordenadores epistemológicos, campos de agrupación temática, supuestos implícitos en el problema y recursos analíticos como unidades significativas dan sentido a los datos y permiten reducirlos, compararlos y relacionarlos.

Con esta metodología se logra reunir la información al generar contextos particulares y establecer algunas relaciones entre estos. Todo esto fue un proceso manual de transcripción, redacción, análisis y síntesis de la información en torno al fenómeno de estudio: inclusión escolar.

El análisis de los datos se realiza por medio de la comprensión de la categoría inclusión educativa, desde la mirada de los niños sobre la escuela, los procesos de aula y las emociones, sentimientos y pensamientos que les genera el compartir en la diversidad.

2 Principales hallazgos y conclusiones

Para dar cuenta de las percepciones y de los hallazgos de la investigación, se organizó la información en temas, de los cuales se desprenden, a su vez, otros subtemas. En este sentido es importante aclarar que los encuentros conversacionales con los niños apuntaron inicialmente solo a conocer sus sentimientos y pensamientos frente a los procesos de inclusión en el aula, pero la información que fue emergiendo permitió otros reconocimientos, entre ellos: su percepción de la institución educativa y de los vínculos que allí se generan.

2.1 Los espacios escolares: sitios de encuentros y desencuentros humanos

La escuela se convierte en un escenario de convivencia e interacción humana donde se tejen historias y se construyen grupos de paso orientados por intereses, afinidades y/o gustos comunes; según Mélich (1994):

La acción educativa es más que técnica, más que una relación objetual. La educación no se halla libre de los condicionamientos del mundo de la vida en el que se sitúan las corporeidades. La acción educativa se contempla como la convergencia creativa, receptiva y comunicativa de corporeidades (p.168.).

La dinámica social que subyace en el proceso educativo deja ver la riqueza cultural y humana que se genera dentro de una institución educativa. El fin último de este tipo de entidades es proporcionar y transmitir a los alumnos información de valor en torno a determinados contenidos o áreas de conocimiento, en el que, en teoría, pareciera que el interés básico y fundamental del alumno para acceder a un colegio es la información que puede obtener de los

docentes, al generar una relación unilateral docente-alumno. Aquí termina dándose a la par del proceso educativo un relacionamiento humano entre profesor-estudiante y alumnos-alumnos, lo cual se podría decir que pasa inadvertido o invisible pero que a la luz de los ojos de sus actores deja enseñanzas de vida y pone a prueba al ser humano y sus habilidades sociales.

Aunque se puede caer en la tentación de comprender la educación como lo que sucede únicamente entre profesor y alumnos con relación a un currículo, hay un potencial educativo y formativo en aquellos encuentros y desencuentros humanos que se dan allí. Maturana (1990) afirma: “La educación como “sistema educacional” configura un mundo y los educandos confirman en su vivir el mundo que vivieron en su educación. Los educadores, a su vez, confirman el mundo en que vivieron al ser educados en el educar” (p.26).

En ese potencial de relacionamiento humano que teóricos como Maturana y Mélich plantean en la escuela y en los entornos educativos, juega un papel importante la emoción y el sentimiento que se experimenta al momento de relacionarse. Esto se observa en expresiones de algunos niños cuando se les indaga sobre su relación con los compañeros:

- Tiberio (2017) “Me pone muy triste cuando se atrasan”.
- Alonso (2017) “He tenido conflicto con un compañero, nos tiramos piedra por algo que le dije sobre unos muñequitos”. “Hay dos compañeros que no son respetuosos porque hablan y juegan en clase, casi no le hacen caso a la profe”.
- Fredy (2017) “A veces me peleo con mis compañeros porque nos empezamos a quitar el balón de baloncesto”.

Estas relaciones que tienen que ver con el yo y el otro, permiten que el educar se pueda ver como el proceso en el cual el estudiante o el adulto convive con otro, y al convivir con el otro se transforma espontáneamente; de manera que su modo de vivir se hace progresivamente más congruente con el otro en el espacio de convivencia (Maturana, 1988, p.11).

2.1.1 El aula de clase: el sitio invisible dentro de la institución escolar

A primera vista se podría afirmar que el aula es el espacio más importante y valorado por los estudiantes dentro de la institución educativa; allí es donde se cumple la misión y quehacer esencial dentro del proceso educativo de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, cuando a los estudiantes se les pide identificarse con un espacio o lugar dentro de la institución, el aula pasa desapercibida, no recibe un alto valor en cuanto a significación.

Se habla de invisible porque en realidad no es mencionada por los niños y las niñas dentro de la descripción de los escenarios en los que comparten, interactúan y viven sus mejores experiencias. Aquí se pueden leer los únicos momentos en los que los niños utilizaron la palabra salón durante los encuentros conversacionales:

- Joaquín (2017) “Lo que más me gusta de estar en el salón es cuando ponen tiempo libre”.
- Milena (2017) “Federico ha mejorado mucho porque antes se salía del salón para buscar a su padre”.
- Marcela (2017) “El lugar que más me gusta del colegio es el salón de artes porque a mí me gusta mucho pintar”.

- Tatiana (2017) “El colegio que más me llamó la atención son los salones porque son más grandes”.

A pesar de que el aula de clase es el lugar donde mayor tiempo se permanece y comparte dentro de la jornada escolar, ésta no fue mencionada frecuentemente durante los encuentros conversacionales con los niños y las niñas, realmente no fue un lugar muy referenciado. De esta manera, no es posible asociar o darle determinado calificativo al aula de clase, ya que no se puede establecer una percepción positiva o negativa frente a ésta, simplemente los niños y las niñas no hacen alusión a este escenario dentro de las indagaciones y ejemplificaciones que se les plantearon.

La reflexión en este sentido pasa por el hecho de determinar ¿qué tan significativas están siendo las experiencias en el aula para los niños? Manen (2003) expresa al respecto: “Solo desde hace poco se ha reconocido que la educación tiene que volverse hacia el mundo de la experiencia. La experiencia puede conducir a una comprensión que restablezca el sentido de un conocimiento personificado” (p.25).

2.1.2 Espacios extra aula a campo abierto: más allá de un lugar de descanso

Para los niños y las niñas del grado cuarto de primaria, los espacios recreativos, deportivos, zonas verdes y a campo abierto, son los de su predilección ya que consideran que obtienen el mayor disfrute y placer al experimentar sentimientos de libertad, tranquilidad y alegría.

Cuando los niños y las niñas hacen referencia a la interacción con sus compañeros, generalmente mencionan el juego, las prácticas deportivas y recreativas como aquellas

actividades que los llevan a reunirse y conformar grupos. De hecho, es característico que las personas con las que más tienen contacto, o que consideran sus amigos son aquellas con las que comparten algún interés común.

Espacios como la cancha de fútbol y la luna (zona a campo abierto con zona verde y juegos) son continuamente mencionados como espacios que acostumbran visitar y disfrutar de su estadía, tal como lo expresan:

- Fernando (2017) “La luna es la parte del colegio que más me gusta estar porque está llena de juegos y siento mucha felicidad cuando voy a la luna. Monto columpio, camino, voy al arenero, monto mataculín y estoy en el pasamanos”.
- Armando (2017) “Lo que más me gusta del colegio es la cancha de fútbol y la luna”.
- Tatiana (2017) “Lo que más me gusta del colegio la luna y la cancha. Monto en columpio, mataculín y voy a la casita”.
- Tomás (2017) “El espacio del colegio que más disfruto es la luna porque es muy abierta, allí corro, monto en culumpio y voy a anaconda a hablar con mis amigos”.
- Sofía (2017) “En el colegio me gusta estar en la conejera porque es más abierto y de ahí podemos ir a la luna”.
- Yessenia (2017) “Los lugares que más me gustan del colegio son la luna, la sala de computadores, el salón y la cancha”.
- Jackson (2017) “Los espacios que más me gustan del colegio son la luna, la cancha, todo”.

La infraestructura campestre y amplia de la institución, combinada con los espacios deportivos y recreativos, son los aspectos que más resaltan del colegio por la tranquilidad, paz, felicidad y el disfrute que encuentran allí:

- Ernesto (2017) “Del colegio me gusta que tiene mucho verde, es bonito y educan”.
- Jenny (2017) “En el Colegio Soleira hay como más tranquilidad, lo que más me ha gustado del colegio son las zonas verdes, que hay mucho ambiente”.
- Esteban (2017) “El Colegio Soleira me parece bien, el espacio me parece chévere, me amaño en el colegio porque tiene mucha zona verde y porque es muy grande”.

Dentro del imaginario que los niños tienen de su colegio y su mundo al interior, son los espacios a campo abierto, al aire libre, los que generan un vínculo y mayor significación, es lo que se constituye para ellos el lugar más significativo de interacción.

2.1.3 Espacios extra aula a campo cerrado: entre el anonimato y la notoriedad

Hay algunos espacios dentro de la institución educativa que son mencionados por los niños, aunque la referencia que hacen sobre estos es mínima, no sobra dejar constancia de su existencia y el vínculo que algunos niños y niñas generan con estos.

Espacios como la cafetería, la biblioteca y las aulas temáticas como la de informática y artes, son lugares que para algunos niños y niñas tienen un significado especial por lo que encuentran allí, y que generalmente está vinculado a su gusto por el tipo de actividades que se practican y lo que esto les produce interiormente. Como en el caso de Jennifer (2017) que manifiesta: “El lugar que más me gusta es la biblioteca porque me gusta leer”.

A diferencia del campo abierto, este otro tipo de espacio es para los niños un lugar para el encuentro consigo mismo, donde se relajan y se dedican a hacer actividades que son placenteras para ellos, aunque esto no implique compartir con otros compañeros:

- Lorena (2017) “La clase que más me gusta es la de artes porque siento que uno en artes se relaja mucho y aprende muchas cosas”.
- Mabel y Karen (2017) “El espacio que más me gusta del colegio es la cafetería”.

2.2 Las dinámicas de relacionamiento: el establecimiento de vínculos entre los diferentes actores

Como bien se ha venido expresando, la institución educativa es un escenario social que permite observar de manera micro muchas de las dinámicas que se trasladan al escenario público. Bien dice Maturana (1988) que “educación y política están ligadas al momento de hacer una reflexión sobre alguno de ellos” (p.67). Así como el adulto en su mundo vital crea sus propias dinámicas de relacionamiento, los niños y las niñas tienen las propias, lo cual está estrechamente relacionado con el vínculo que establecen por la afinidad de gustos y la posibilidad de compartir actividades comunes. Generalmente el niño y la niña se relaciona de manera espontánea y natural al acercarse y acoger aquello con lo que se ve identificado; evita aquello con lo que no genera buena empatía.

Como tal, la institución educativa es un espacio de reunión y encuentro humano en donde se tejen vínculos y se tiene la posibilidad de compartir un lugar común dentro de un contexto social aleatorio desde el punto de vista de las personas con las que se va a compartir. El niño, la niña o en su defecto los responsables de este, tienen la posibilidad de escoger la institución

educativa según los criterios de su preferencia, pero las personas con las que el estudiante va a convivir y compartir son impredecibles, lo cual posibilita un escenario social significativo. Es por ello que según Maturana (2008) “cuando se reflexiona sobre educación, se hace necesario reflexionar sobre el ser humano, sobre eso de ser humano” (p.86).

2.2.1 Relación de los niños y las niñas con el colegio

La percepción que los niños y las niñas establecen con relación al colegio, da cuenta de una asociación positiva con respecto al ambiente y espacio campestre en el que se encuentra ubicado este, al disponer de zonas verdes y espacios para el juego y la recreación.

Los niños ven en el colegio un espacio agradable en el que destacan los lugares comunes y extra aula como espacios donde pueden compartir y actuar libremente. Esto se corrobora en expresiones como:

- Fredy (2017) “Lo que más me gusta del colegio porque es campo abierto, no hay uniforme y hay mucha naturaleza”.
- Tobías (2017) “Me gusta del colegio el campo, es muy natural”.
- Matías (2017) “Me gustó mucho este colegio cuando llegué, me sentí feliz”.

Para aquellos niños y niñas que han tenido la posibilidad de pertenecer a otras instituciones educativas, les llama la atención y es de su agrado el hecho de ser un colegio donde no se porta uniforme; donde se comparte con niños y niñas que en otras instituciones no se reciben por diferentes razones que implican su condición física, emocional, social, mental, entre otras; y reconocen que vivencian unas dinámicas diferentes a las que han tenido la posibilidad de

experimentar en otras instituciones; este tipo de dinámicas y filosofía institucional son de su agrado. Lo anterior se evidencia en las opiniones de:

- Yuliana (2017) “Me parece muy bacano porque en este colegio cada uno puede ir a su ritmo”.
- Andrea (2017) “Es bueno que dejen entrar personas que tengan algunos problemas porque en otros colegios no los dejan porque tienen problemas”.
- Bibiana (2017) “Yo opino que está muy bien que el colegio acepte todo tipo de personas”.
- Johana (2017) “Me parecen bien porque en este colegio no les importa las diferencias, les importa que trabajen y estudien, me parece que es una buena manera de mandar el colegio”.
- Evelyn (2017) “Cuando llegué al colegio sentí que era un espacio muy acogedor, lindo, natural, que me trataban bien, no tenían uniforme y las dinámicas eran muy diferentes en el antiguo colegio. Me gustó que no tenían uniforme y que era muy grande”.
- María José (2017) “Me parece muy bueno que estudien en el colegio porque en otros colegios por ejemplo no los aceptan, y ellos también tienen derecho a la educación, es muy bueno que aquí les den la oportunidad”.
- Albeiro (2017) “Es muy bueno que estén con nosotros porque aquí si le dan la oportunidad a esos niños, eso me parece bueno, por ejemplo en la UPB (colegio anterior) no ponían Síndrome de Down, no ponían ninguno de esos”.

De esta manera, se puede observar cómo el pensamiento de los niños y las niñas frente a la diferencia, carece de una cantidad de limitantes que se encuentran en el adulto.

2.2.2 Relación de los niños y las niñas con el profesor

Con relación a los profesores no es mucho lo que los niños y las niñas expresan, generalmente se refieren a la relación con éstos como que: es bien, muy bien, que son buena gente y/o amigables. Ningún niño o niña expresa un vínculo especial con algún profesor:

- Mateo (2017) “Lo que más me gusta del colegio son los profesores porque son amigables y buena gente”.
- Ana (2017) “La relación con los profesores está muy bien”.

Aunque los calificativos hacia los profesores se pueden decir que son positivos, no se evidencian experiencias significativas en el campo social entre los niños, niñas y profesores, en los que se comparta desde la dimensión humana, sin los prejuicios que puede implicar tener o realizar cierto rol, cargo o papel. No hay algo relevante que los niños o las niñas referencien dentro de su relación con los profesores, algo que los haya marcado.

2.2.3 Relación de los niños y las niñas con sus compañeros: el reto de la diferencia conviviendo

Las dinámicas de relacionamiento entre los niños y las niñas con sus compañeros se generan por la afinidad de gustos y actividades comunes, desde un punto de vista social hay una tendencia selectiva a conformar subgrupos motivados por el interés común que los vincula y los

lleva a compartir determinada actividad. Es así como se puede hablar que en torno a determinadas actividades se generan dinámicas sociales, como por ejemplo: un deporte, un juego, una actividad recreativa, entre otras.

Se puede decir que hasta ahí todo es natural, espontáneo y que de una manera libre se van estableciendo vínculos humanos. Sin embargo, dentro de esas dinámicas sociales quedan expuestas dos situaciones: La primera es el poco o nulo interés por parte del niño por compartir con aquellos que tienen gustos distintos, al establecer una relación con estos que denominan como normal o neutral, algo así como: él allá y yo aquí o yo no me meto con él y él no se mete conmigo. Hecho que se puede ver como pacífico y tranquilo pero que no posibilita el compartir e interactuar con aquel que a lo mejor siente y piensa distinto. En algunos casos el no acercamiento con determinados niños o niñas, pasa por el hecho de no llamarle la atención o de no haber cierta empatía y en otros casos por considerar que es mejor evitar el contacto por percibir características de su personalidad como amenazantes o conflictivas. En este sentido se encuentran expresiones como:

- Serafín (2017) “No compartimos mucho, pero nos llevamos bien, muy pocas veces me hago con ellos, pero cuando trabajo con ellos nos llevamos bien”.
- Jefferson (2017) “Con Mateo no es como de los mismos gustos que yo, con las niñas nunca me hago”.
- Teresa (2017) “Con Fernando voy mal porque dice palabrotas, con Pipe Benavides más o menos porque a veces es muy grosero y a veces juicioso”.

- Juanita (2017) “A veces me llevo bien con él, pero lo que pasa es que a veces uno le explica que no se debe hacer, pero él como que no entiende y le responde a uno con palabras y groserías”.
- Laura (2017) “A veces me quedo sola y a veces me gusta juntarme con compañeritos de grado o de otros grados, jugamos chucha cogida, escondidijo, ponchao”.
- Estefanía (2017) “Felipe Benavides, él es amable, pero cuando se alborota es muy maluco estar con él porque empieza a pegar”.
- Jonathan (2017) “Los amigos con los que más comparto son los que juegan fútbol”.

La segunda, que los niños se encuentran en una encrucijada o dualidad cuando al compartir con otros resultan diferencias de pensamiento y gustos, ya que generalmente se intenta imponer el pensamiento o gusto de otro, lo que crea una forma de relacionamiento en la que el “más fuerte” se impone:

- Sebastián (2017) “No me gusta que otros niños me salpiquen con agua, les digo, pero desobedecen, entonces me retiro del lugar, y a veces me peleo con mis compañeros porque nos empezamos a quitar el balón de baloncesto”.
- Roberto (2017) “Mi relación con los compañeros todo va bien, hay veces me llevo un poquito mal con ellos, pero siguen siendo mis amigos y me tienen que respetar, tengo que aprender a quererlos. La relación es difícil porque ellos tienen un gusto y yo otro, por ejemplo: ellos quieren jugar algo y yo no quiero jugar, entonces se ponen inconformes, difíciles, pero bueno, son mis amigos y no todo el mundo es igual”.

- Matías (2017) “Con Pipe la relación es buena, pero hay veces que me amenaza con darme un puño sino me corro, creo que hay otras maneras de pedir permiso”.

A nivel general las diferencias en el sentir y el pensar no dejan de ser un tema de reflexión, si se tiene en cuenta que lo más común en el momento de presentarse estas dos situaciones son: confrontación o lucha para imponer un punto de vista y una separación para evitar problemas, lo que pone en evidencia la necesidad de profundizar en el tema desde el aspecto social y de relacionamiento humano.

Con respecto a los niños que se catalogaron socialmente con capacidades diversas es igual, se reconoce su “condición” y se expresa un sentimiento de aceptación hacia ellos, aunque no se denote una constante interacción, ya que hay aspectos de su comportamiento y personalidad que parecieran no ser comprensibles para los otros niños y las otras niñas. Los niños y las niñas expresan un nivel de conciencia que permite la aceptación del otro en un espacio común:

- Rubén (2017) “Pienso que es normal que estudien con nosotros, que no hay razón por la que no puedan, en todos los colegios deberían aceptar, así como son”.
- Federico (2017) “La relación con niños con diferencias en el proceso de aprendizaje es neutral, no incomoda, los respeto y me respetan”.
- Fredy (2017) “Sé que todos somos especiales y tenemos diferencias y debemos saber manejarlas”.
- Tobías (2017) “Me siento bien, normal estudiando con ellos porque todos somos diferentes”.

- Matilde (2017) “Es normal, que está bien que todos seamos diferentes”.
- Valentina (2017) “Está bien que estudien aquí, porque deben de aceptarlos como son”.
- Teresa (2017) “Me parece muy bacano porque en este colegio cada uno puede ir a su ritmo. Les ponen actividades que vayan a su ritmo. Me parece bien porque probablemente en otros colegios no los reciban. Uno de ellos es mi padrino”.
- Miriam (2017) “Es normal que estudien con nosotros porque tienen que estudiar y son también niños. Hay que apoyarlos y no pegarles”.
- Melisa (2017) “Yo opino que está muy bien que el colegio acepte todo tipo de personas, que todos somos diferentes”.
- Tomás (2017) “Es muy bueno que estén con nosotros porque aquí si le dan la oportunidad a esos niños”.

En el niño y la niña no se evidencia una barrera para compartir un espacio con el otro y aceptar su presencia, sin embargo, hay dinámicas que no logran comprender del mundo de sus compañeros catalogados con capacidades diversas. Esto denota que la dificultad para relacionarse no pasa por su condición, sino por sentirse en algunos casos sin las habilidades sociales para interactuar con otro, lo que lleva a una percepción de aislarse porque no saben cómo manejar la situación; así prefieren evitar la situación porque les podría resultar incómoda y amenazante. Esto expresan algunos niños y niñas:

- Jenny (2017) “Con Serafín (uno de los niños con capacidades diversas) me la voy mal porque dice palabrotas”.

- Mabel (2017) “Con Serafín la relación es medio, medio, porque yo casi no salgo con él, era uno de los desobedientes. Tomás (otro de los niños con capacidades diversas), cuando se alborota uno no quiere estar con él”.

En este aspecto se puede ver el complejo entramado emocional que conlleva relacionarse con el otro y la carencia, en muchos casos, de habilidades sociales para convivir entre la diferencia. Esto se puede explicar en lo que plantea Maturana (1990):

Quando yo era estudiante, como ya dije, deseaba retribuir a la comunidad lo que de ella recibía, sin conflicto, porque mi emoción y mi sensibilidad frente al otro, y mi propósito o intencionalidad respecto del país, coincidían. Pero actualmente esta coincidencia entre propósito individual y propósito social no se da porque en el momento en que uno se forma como estudiante para entrar en la competencia profesional, uno hace de su vida estudiantil un proceso de preparación para participar en un ámbito de interacciones que se definen en la negación del otro bajo el eufemismo: mercado de la libre y sana competencia. La competencia no es ni puede ser sana porque se constituye en la negación del otro. Como fenómeno humano la competencia se constituye en la negación del otro. Observen las emociones involucradas en las competencias deportivas. En ellas no existe la sana convivencia porque la victoria de uno surge de la derrota del otro, y lo grave es que, bajo el discurso que valora la competencia como un bien social, uno no ve la emoción que constituye la praxis del competir, y que es la que constituye las acciones que niegan al otro (p. 13).

Cabe resaltar la importancia de educar desde las emociones, reconocer en la relación con el otro una posibilidad de aprendizaje, sobre todo de esa formación integral en donde el contenido se une con la forma y desde ahí se construye el entre nos que da sentido no sólo al mundo, sino al mundo particular.

2.2.4 Relación de los niños y las niñas con el proceso educativo

Para el niño y la niña su relación con el proceso educativo está muy ligado con aquello que considera le genera disfrute y relajación. Existe una marcada inclinación por las actividades o asignaturas que tienen una connotación artística, lúdica y deportiva, en la que él puede asumir un papel activo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, e interactuar con implementos, personas y con el entorno.

Asignaturas como Artística, Música, Educación física y Tecnología, son las más llamativas para los niños del grado cuarto del Colegio Soleira. Otras asignaturas como Matemáticas, Geometría y Ciencias naturales también son mencionadas por la conexión y la afinidad que el niño y la niña logra encontrar con este tipo de actividades:

- Marlen (2017) “Las asignaturas que más me gustan es Matemáticas e Inglés, me gusta Matemáticas porque es una materia con la que me puedo relajar cuando estoy preocupada”.
- Johana (2017) “La clase que más me gusta es la de Educación física y me gusta jugar y correr”.
- Gloria (2017) “Música y Matemáticas es la clase que más me gustan”.
- Diana (2017) “Me gusta mucho Educación física porque me gusta mucho el deporte”.

- Jenny (2017) “Mi clase favorita es Educación física porque hacemos deporte, corremos, saltamos”.
- Yeraldin (2017) “La materia que más me gusta está entre Matemáticas y Artes”.
- Manuel (2017) “La materia que más me gusta es Artes porque me gusta mucho dibujar y hacer cosas con plastilina”.
- Sofía (2017) “La clase que más me gusta es Artes porque siento que uno en Artes se relaja mucho y aprende muchas cosas”.
- Edwin (2017) “La materia que más me gusta es Tecnología porque puedo aprender mucho y porque quiero hacer un proyecto de hacer un robot, y con esta materia puedo desarrollar la inteligencia para hacer el robot”.
- Elkin (2017) “La materia que más me gusta es Educación física porque no está uno siempre sentado escribiendo”.
- Luis (2017) “Las clases que más me gustan son Artística, Matemáticas, Geometría”.
- Sebastián (2017) “Las materias que más me gustan es Geometría, Educación física, Ciencias naturales y Matemáticas”.

Los niños y las niñas se inclinan hacia aquellas actividades y asignaturas que logran despertar su capacidad de interés y exploración. En este sentido, Larrosa (2009) dice:

La experiencia se abre a lo real como singular, es decir, como inidentificable, como irrepresentable, como incomprensible. Y también como incomparable, como irreplicable, como extraordinario, como único, como insólito, como sorprendente. Es decir, como otro (de lo que yo puedo identificar, de lo que yo

puedo representar, de lo que yo puedo comprender). Y el sujeto de la experiencia es también un sujeto singular que se abre a la experiencia desde su propia singularidad. No es nunca un sujeto genérico, o un sujeto posicional. No puede situarse desde alguna posición genérica, no puede situarse “en tanto que”, en tanto que profesor, o en tanto que alumno, o en tanto que intelectual, o en tanto que mujer, o en tanto que europeo, o en tanto que heterosexual, o en tanto que indígena, o en tanto que cualquier otra cosa que se les ocurra. El sujeto de la experiencia es también, él mismo, inidentificable, irrepresentable, incomprendible, único, singular (p.32).

Realmente el ser humano es una construcción e historia de experiencias que en el fondo dejan un aprendizaje a quien las vive, las observa y/o a quien le son contadas.

2.3 Algunas de las comprensiones obtenidas

Asumir la inclusión desde una perspectiva humanista que toma al ser humano como un ser sentí-pensante en el que sus acciones y el dominio en que se mueven son producto de las emociones que experimenta en determinado momento, implica observar las dinámicas sociales y la manera cómo los seres humanos interactúan en un contexto (Maturana, 1988). El mundo vital en el que el niño se mueve demarca unas características que en muchos casos se pueden aplicar a las formas de relacionamiento del adulto.

Los niños y las niñas van conformando sus grupos de amigos y estableciendo sus formas de relacionamiento con aquellos, así se despierta una empatía o atracción que en el fondo está ligada al hecho de compartir un gusto, afinidad o interés común. Casi que el sistema de

relaciones humanas se genera en la medida que considero que puedo obtener algún tipo de beneficio para los intereses personales.

Todo es normal, perfecto y armonioso cuando identifico a alguien con quien se tiene en común un pensamiento, sentimiento, actitud o gusto igual, es un aspecto que da entrada a un sentimiento de satisfacción y de comodidad con esa persona. La satisfacción de los intereses propios es un común denominador en el relacionamiento humano, pero ¿qué sucede cuando hay diferencias de cualquier índole? Es ahí donde viene la real prueba de inclusión. Es fácil en cierta medida aceptar y acoger al que “es igual a mí”, piensa “similar” y/o “siente similar a mí”, pero cuando la convivencia es con quien “no tengo nada en común, con quien no me entiendo”, el reto empieza a ser mayúsculo.

Cada ser humano se convierte en un mundo particular, en un libro con una historia por contar y por empezar a escribir. Sin embargo, aunque esto podría ser desde una perspectiva un aspecto llamativo para establecer relaciones y vínculos humanos, termina siendo un impedimento al momento de las relaciones. El ser humano asume una actitud protectora en la que el mundo personal pasa a ser el centro, ya que se encuentra aislado de todos los demás y solo cabe en él quien comparta los pensamientos, creencias, ideologías y demás esquemas mentales que definen el mundo propio.

Reconocer el mundo del niño y de las niñas, así como las dinámicas que estos desarrollan, le permite al adulto replantearse y revisar la manera como se relaciona con el otro. Los niños y las niñas siguen el ejemplo del adulto como un referente y modelo a seguir; asimismo experimentan dificultades en sus procesos de relacionamiento cuando se presentan diferencias o discrepancias en formas de pensamiento.

En el Colegio Soleira, en cierta medida, están superadas las barreras de ingreso y se puede hablar de una inclusión territorial, pues los niños catalogados con capacidades diversas pueden compartir con sus semejantes en espacios comunes. Ahora bien, se requiere de una reflexión y profundización de la inclusión como relacionamiento humano, porque el reto pasa por hacer de la diferencia el punto de encuentro.

La sensación de división y separación del otro conlleva a una búsqueda incansable de defender el mundo vital de cada uno y atacar el de los demás, lo que genera una lucha de poderes que termina en confrontación, enfrentamiento y competencia.

El proceso de inclusión que se viene liderando a nivel mundial plantea nuevos retos a nivel público, social y educativo con relación a los paradigmas que se transmiten a los seres humanos y a la manera de cómo concebimos al otro. Esto significa modificar la ideología que transmitimos a las nuevas generaciones desde la escuela, la casa, los grupos deportivos, etc., pasando de un sentido humano de relacionamiento basado en la competencia a uno fundamentado en la cooperación. (Maturana, 1987, p.39).

2.4 Limitaciones, aprendizajes y recomendaciones

Como en todo proceso investigativo que aborda un objeto de conocimiento es más lo que queda por conocer que lo que se logra identificar. Si bien es cierto que se obtiene información valiosa que desde el papel del investigador lleva a cuestionarse, replantearse y encontrar nuevas significaciones.

Es así como en la medida que se superan los prejuicios y las creencias limitantes, el espectro de campo por escudriñar queda abierto. Al establecer y revisar los hallazgos de la investigación, queda la sensación de que se pudo haber incluido en el proceso a otros actores

como profesores, personal administrativo, directivos y padres de familia. Haber tenido la participación de otras personas podría haber generado una comprensión más amplia del campo de estudio y hubiera enriquecido muchos de los hallazgos obtenidos.

Trabajar con niños y niñas es una experiencia enriquecedora que abre el panorama investigativo y transforma nuestro sentido humano. Establecer comunicación y relación con ellos es permitirse modificar patrones mentales y revisar nuestros códigos de comunicación para poder realmente obtener información de valor.

Muchas de las preocupaciones del adulto no son las del niño o la niña. Muchos de los pensamientos o juicios que el adulto expresa sobre los acontecimientos que se desarrollan en el mundo del niño o de la niña son simples apreciaciones e interpretaciones humanas que en muchos casos no tienen nada ver con sus realidades y sus formas de pensar.

Otro aprendizaje que queda es que la escuela es un escenario investigativo por naturaleza, un laboratorio de lo que será el futuro de un Estado o sociedad, solo que en estos espacios prima la formación de competencias en el saber y hacer, dejando de lado el ser. Observar a los niños y sus formas de relacionarse e interactuar con el entorno y los demás, requiere dar una mirada a sus entornos familiares y sociales para determinar los modelos de referencia que tienen, de tal forma que se pueda indagar sobre una posible causa de determinados comportamientos y actitudes en el contexto escolar.

Por otro lado, se hace necesario que los procesos educativos estén acompañados de procesos psicosociales que apoyen y complementen esa formación del ser que en muchos casos se ha dejado olvidada o no recibe el tratamiento que requiere. En el campo humano no solo se requiere formar al ser en la ejecución de tareas, implica también brindarle las herramientas para saber relacionarse con el otro independiente de su condición.

3. Productos generados

3.1 Publicaciones

Como producto generado, con la investigación se presenta un artículo de reflexión en el que se plantea una visión de la educación inclusiva dentro de ese marco mundial de “Educación para todos” (EPT).

4. Referencias bibliográficas

- Ayala, R. (2008). *La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias*. Revista de Investigación Educativa, 26 (2), 411. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321909008>
- Barcena, F., y Mélich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona, España: Paidós.
- Duch, Ll. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona, España: Paidós.
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Fondo Editorial Universidad Eafit.
- Larrosa, J. (Ed.). (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario-Santa fe, Argentina: Homo Sapiens.
- Luna, M. (2004). *Metodologías de orientación comprensiva o interpretativa*. Recuperado de <http://www.scribd.com/doc/22625589/29/>
- Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona, España: Paidós.
- Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago, Chile: Hachette/comunicación.
- Mélich, J. (1994). *Del extraño al cómplice: la educación en la vida cotidiana*. Barcelona, España: Anthropos.
- Schutz, A, y Luckman, Thomas. (Año). *Conocimiento y sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Skliar, C, y Téllez, M. (2008). *Conmover la educación*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Straus, A, y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Weber, M. (1997). *Sociología de la religión*. Recuperado de <http://pagina.de/manuelmanriquez>

Una mirada a los procesos de inclusión escolar: el sentir y pensar de los niños y niñas del grado cuarto de primaria del colegio Soleira en el municipio de la Estrella – Antioquia

Juan Camilo Palacio Sánchez

Resumen: Este artículo presenta los resultados de la investigación titulada “Una mirada a los procesos de inclusión escolar: el sentir y pensar de los niños y las niñas del grado cuarto de primaria del Colegio Soleira en el municipio de la Estrella – Antioquia”, cuyo objetivo general fue relatar el sentir y el pensar de los niños y las niñas frente a los procesos de inclusión en la escuela. En este trabajo de naturaleza cualitativa y enfoque comprensivo participaron 20 estudiantes del grado cuarto de primaria del Colegio Soleira. Por lo mismo, el siguiente artículo se centra en la inclusión escolar desde la dimensión de los niños y las niñas, desde un enfoque humanista que visiona la inclusión como un posible resultado de la interacción humana. A partir del estudio realizado se pudo concluir que la inclusión tiene dos dimensiones: Primero, una que promueve la igualdad de condiciones para que las personas tengan la misma posibilidad de acceder a un espacio o servicio. Y segundo, la que se detiene en los procesos sociales y el relacionamiento humano como elementos que dan cuenta, dentro de un espacio o servicio común, del grado de inclusión que se vivencia entre quienes comparten dicho espacio o servicio. De esta forma se reconoce la importancia del sentir y el pensar de quienes comparten un escenario común, con el fin de identificar el grado de inclusión que se vivencia en un escenario como la escuela. Se comprenden que más allá del ejercicio educativo: profesor – alumno, la escuela es un escenario social en el que se entretajan dinámicas humanas y sociales con riqueza educativa y formativa.

Palabras clave: Inclusión, Escuela, Relaciones escolares, Aula, Espacios extra aula.

Abstract: This article presents the results of the research entitled "A Look at the Processes of School Inclusion: The Feeling and Thinking of the Children of the Fourth Grade of Elementary School in the Municipality of Estrella - Antioquia" whose general objective was to report The feeling and thinking of the children of the fourth grade of elementary school of Soleira school in the municipality of Estrella - Antioquia - Colombia in front of the processes of inclusion in the classroom. In this research of qualitative nature and comprehensive approach, 20 students participated in the fourth grade of elementary school Soleira. This article focuses on school inclusion from the child dimension and from a humanistic approach that views inclusion as a possible result of human interaction. From the study carried out, it was possible to conclude that the inclusion has two dimensions: The one that promotes equality of conditions so that people have the same possibility of accessing a space or service. And the one that stops in the social processes and the human relationship as elements that account, within a common space or service, of the degree of inclusion that is experienced between those who share this space or service. As well as the importance of recognizing the feelings and thinking of those who share a common scenario for the identification of the degree of inclusion that is experienced in a scenario like the school, understanding that beyond the teacher - student, the school, is a scenario Social interaction in which human and social dynamics are interwoven with educational and formative wealth.

Keywords: Inclusion, school, classroom, school / child relationship, teacher / child relationship, child / child relationship, relationship child / educational process, extra classroom spaces.

Introducción

A partir de 1990, con el compromiso firmado por los Estados miembro de la UNESCO, se dio inicio a un movimiento mundial denominado “Educación para todos” (EPT) con el elemento base y esencial de la inclusión escolar. Proceso que en el año 2000 fue ratificado en esta misma organización al evaluar los resultados y considerar que aún no se habían logrado los objetivos propuestos.

Para 2015 se debió haber revisado nuevamente el proceso para conocer los resultados obtenidos de los esfuerzos políticos en torno al tema educativo. Este tipo de movimientos y decisiones macro que se llevan a cabo a nivel mundial tienen un efecto espiral, es decir, a partir de ahí se requiere tomar las decisiones y realizar las acciones necesarias para que todos los actores del sistema, puedan vivenciar y llevar a cabalidad lo propuesto; sin duda es un ejercicio que requiere de reestructuraciones a nivel político, directivo, administrativo, operativo y de la comunidad en general.

Como consecuencia, se generó un proceso de cambio a nivel estructural y cultural en pro de construir los mecanismos, herramientas, contextos, habilidades y competencias que posibiliten el dar cumplimiento a los objetivos trazados. Las instituciones educativas son de alguna manera el escenario final en el que se deben ver reflejados los efectos de los cambios que se impulsan a nivel de educación, con el fin de que puedan replantear su *modus operandi* desde los aspectos antes mencionados (estructural y cultural).

Estas transformaciones modifican el ser, saber y quehacer de la institución educativa al generar un cambio cultural que debe reflejar y proyectar los rasgos y características a las que se apuntaba con las reestructuraciones implementadas. Se esperaba que las modificaciones que se

implementaran en cada Estado y por ende en cada institución educativa, generaran indicadores de inclusión a nivel estructural y cultural.

La inclusión exhorta a posicionamientos y apuestas culturales, que de una u otra manera deben ser tangibles en el convivir, en el diario interactuar de las personas. Es un asunto que implica la relación con el otro, lo cual genera no solo una consideración educativa sino social, al entender la educación como un ejercicio de convivencia y formación social. Autores como Maturana (1988) afirman que “como vivamos, educaremos, y conservaremos en el vivir el mundo que vivamos como educandos. Y educaremos a otros con nuestro vivir con ellos el mundo que vivamos en el convivir” (p.30). La relación directa entre sociedad y educación da cuenta de la manera como la sociedad es el escenario donde los seres humanos plasman la forma como aprendieron a vivir, convivir y relacionarse.

La modificación del propósito educativo de un país conlleva a un nuevo modelo social, que en la realidad mundial actual se espera esté fundamentado en la inclusión. No puede negarse que las instituciones educativas son un escenario social en donde se construye el proyecto de un país y que al momento de evaluar un modelo educativo se debe partir de algunas preguntas tales como: ¿Cuál es el proyecto de país que se quiere? ¿Qué modelo social se busca construir?

Al asumir lo expresado a nivel mundial, desde donde se promulga la inclusión como el eje orientador de los procesos educativos, se está asumiendo que se pretende una sociedad incluyente. De ahí que esta orientación investigativa apunta a las dinámicas sociales que se desarrollan dentro de la escuela y sus diferentes escenarios a partir del sentir y pensar de ese ser humano que se relaciona y convive con otro.

Este trabajo trasciende la comprensión del ejercicio educativo concebido como el acto de exponer a unos actores (profesores y alumnos) ante una situación o actividad que les posibilite

adquirir y/o construir información y conocimiento. Por el contrario, esta investigación apunta al aspecto humano y de convivencia social que no está planeado, orientado ni controlado, sino que simplemente sucede y se da dentro de la naturalidad humana y social.

A la par de ese proyecto educativo estructurado, planeado, dirigido y controlado que enfoca sus esfuerzos en el desarrollo de competencias y habilidades en el saber y hacer, suceden un sinnúmero de experiencias humanas en las que el ser se ve inmiscuido y que en muchos casos se carece de las habilidades y conocimientos necesarios para afrontarlas, tanto por parte de quien las experimenta como de quienes están a cargo del proceso educativo.

El proceso de relacionamiento humano y de convivencia que se lleva a cabo en las instituciones educativas es un aspecto que pasa desapercibido en muchos casos y en otros se asume desde una mirada punitiva y coercitiva. En este sentido, el artículo centra su atención en el sentir y pensar de quienes vivencian la cultura y las dinámicas sociales dentro de la institución educativa: los estudiantes. Tener la posibilidad de conocer lo que un niño o una niña siente y piensa de lo que le acontece en su entorno educativo genera un escenario y una perspectiva distinta frente al tema de inclusión.

Además, se exponen algunos aspectos que de manera indirecta surgen del ejercicio investigativo, como lo asociado con los modos de relacionamiento que el niño y la niña establecen con diferentes actores y lugares con los que tiene la posibilidad de relacionarse dentro de la institución educativa, que le permite tener una mirada a lo que podría denominarse la educación invisible; esa que sucede en el interactuar con el otro y que no está mediada por protocolo o intermediario alguno. De esta manera se logran observar en los niños y las niñas tres categorías de relacionamiento dentro de la escuela:

- Con los lugares o espacios.
- Con otros seres humanos.
- Con el proceso educativo.

Estos elementos aportan una mirada a la forma en que el niño y la niña perciben su relación con el aula, con los espacios abiertos y cerrados por fuera de esta, con los profesores, con los compañeros de clase y con el proceso educativo, lo que puede servir de base para otras investigaciones o estudios al dejar ver algunos aspectos que nutren el objeto de estudio de la presente investigación: la inclusión escolar.

1. Generalidades de la investigación

De manera específica, este estudio se propuso reconocer los sentimientos y los pensamientos de los estudiantes de cuarto de primaria del Colegio Soleira, frente a los procesos de inclusión escolar, en las actividades cotidianas que se desarrollan en la escuela y sus espacios.

Para esta investigación, el problema central tenía que ver con dar una mirada a la inclusión escolar desde el sentir y el pensar de los estudiantes; entendida como el efecto perceptivo de una persona cuando interactúa dentro de un grupo. Lo anterior toma relevancia en la medida que la escuela es un escenario social donde se comparten espacios y actividades comunes con otros, así como se construyen vínculos humanos dentro de ese quehacer cotidiano. Profundizar en el tema de inclusión desde una perspectiva humanista, implica no solo aceptar y permitir la presencia de una persona dentro de un grupo sino de integrarla y hacerla parte activa de este. Aquí se deja abierto un nuevo reto en los procesos de inclusión: reconocer el valor del otro a través del aprendizaje cooperativo.

Para este caso particular, el escenario educativo en el que se desarrolla la presente investigación es el Colegio Soleira. Una institución educativa a nivel preescolar, básica y media académica que fundamenta su proyecto educativo dentro de una filosofía humanista y de escuela activa. Dicha filosofía tiene cuatro ejes orientadores:

- **Humanización de la norma**

El Soleira es consciente de que cuando se entremezclan las libertades individuales pueden chocar, específicamente cuando se distraen y absolutizan nos ponen en la tentación de atentar contra la integridad y la libertad de otros seres.

- **Humanización de la persona**

El colegio acepta y comprende que tanto niños, niñas y jóvenes soleiranos evidencian en su pensamiento y en su acción los resultados del pensamiento y la acción de la sociedad que les corresponde vivir.

- **Humanizar es acoger**

Siempre y cuando aporten un diagnóstico previo al ingreso o se sometan al mismo por solicitud del colegio, el Soleira abre sus puertas a estudiantes con Capacidades Funcionales Diversas (CFD) de las siguientes características:

- ✓ Trastornos del aprendizaje.
- ✓ Trastornos de la comunicación.
- ✓ Trastornos generalizados del desarrollo.

- ✓ Trastornos de la conducta.
- ✓ Trastornos cognitivos.
- ✓ Trastornos de las habilidades físicas.
- ✓ Trastornos sensoriales.
- ✓ Trastornos emocionales.
- ✓ Trastornos psicológicos.

La escuela activa se refiere a la acción, al trabajo de los alumnos guiados por el maestro. Son ellos quienes investigan y procesan la información, responsabilizándose conjuntamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la dirección del colegio se da el mandato de asumir para cada grado un máximo de tres estudiantes con algunas de las situaciones mencionadas. De este modo se contextualiza el escenario educativo objeto de estudio.

En cuanto a lo metodológico, la investigación fue de carácter cualitativo con un enfoque comprensivo, construida desde el método fenomenológico-hermenéutico, con herramientas de recolección de información como los encuentros conversacionales y la observación no estructurada para identificar el sentir y el pensar de los niños y las niñas.

En lo relacionado con el aspecto ético, se hace necesario mencionar que los niños y las niñas participantes dentro de la investigación recibieron el aval a través de consentimiento informado de sus acudientes o personas a cargo, así como en todo momento se respetó la confidencialidad y la privacidad en el manejo y el tratamiento de la información al utilizar nombres distintos en las publicaciones investigativas.

2. Hallazgos

Algo claro que deja este ejercicio investigativo y constructo teórico es que la realidad humana está fundamentada en la relatividad. Lo absoluto carece de validez si se tiene en cuenta la percepción, ya que el que percibe interpreta y el que interpreta asume como verdad aquello que interpreta.

En el plano humano una misma escena o situación tiene tantas interpretaciones como seres humanos la perciban, lo cual se convierte en una muestra más de la pluralidad y diversidad que connota la existencia humana y resalta la importancia de la comunicación como elemento de encuentro entre dichas percepciones.

Precisamente, esto es lo que se intenta plasmar dentro de este artículo, aquellos elementos que producto del ejercicio comunicativo dan cuenta del sentir y del pensar de los niños y las niñas frente a la inclusión escolar. Así como dar cuenta de otros hallazgos que surgen como resultado del trabajo investigativo.

2.1 Sentimientos, pensamientos y prácticas de los niños y las niñas

- **Sentimientos**

Para los niños del grado cuarto de primaria del Colegio Soleira, su experiencia dentro de la institución les lleva a expresar varios sentires con respecto al otro que es “diferente”. Según Skliar y Téllez (2008):

La educación en general no se demuestra preocupada con las diferencias sino con aquello que podríamos denominar como una cierta obsesión por los “diferentes”,

por los “extraños”, o tal vez en otro sentido, por los “anormales”. Nos parece crucial trazar aquí un rápido semblante sobre esta cuestión pues se viene confundiendo, digamos que trágicamente, la/s “diferencia/s” con los sujetos pensados como “diferentes”. Los “diferentes” obedecen a una construcción, una invención, son el reflejo de un largo proceso que podríamos llamar “diferencialismo”, esto es, una actitud –sin dudas racista- de separación y de disminución o empequeñecimiento de algunos trazos, de algunas marcas, de identidades en relación a la vasta generalidad de diferencias (p.11).

Es así como Augusto (2017) expresa un sentir de respeto por el otro cuando afirma “La relación con niños con diferencias en el proceso de aprendizaje es neutral, no incomoda, los respeto y me respetan”. Afirmación que deja entrever una disposición a convivir con el otro en un espacio común, al aceptar su presencia como sujeto de derecho.

De esta manera, Álvaro (2017) expresa un sentimiento de tolerancia a la diferencia: “Me siento bien, normal estudiando con ellos (haciendo referencia a los niños con capacidades funcionales diversas) porque todos somos diferentes”. Un planteamiento que reconoce en el niño su concepción de un mundo donde todos somos diferentes. Los niños y las niñas son conscientes de la diferencia como algo natural y no lo ven como una dificultad o problema para compartir y realizar actividades en espacios comunes.

Ir encontrando estas percepciones de los niños y las niñas va dando cuenta de la manera como ellos conciben el mundo y al otro, así como de la importancia que esto conlleva si se visiona el futuro, porque bien dice Maturana (1988):

Hay dos épocas o períodos cruciales en la historia de toda persona que tienen consecuencias fundamentales para el tipo de comunidad que ellos traen consigo en su vivir. Estos son la infancia y la juventud. En la infancia, el niño vive el mundo en que se funda su posibilidad de convertirse en un ser capaz de aceptar y respetar al otro desde la aceptación y respeto de sí mismo. En la juventud, se prueba la validez de ese mundo de convivencia en la aceptación y respeto por el otro desde la aceptación y respeto por sí mismo en el comienzo de una vida adulta social e individualmente responsable (p.11).

Y dentro de ese mundo que vive el niño en su infancia se pueden rescatar el sentimiento de aceptación del otro cuando Fernanda (2017) manifiesta: “Es normal que estudien con nosotros porque tienen que estudiar y son también niños. Hay que apoyarlos y no pegarles”. Fernanda nos muestra una postura de no violencia y maltrato frente al otro, resalta el apoyo como un elemento importante en estos procesos de convivencia e inclusión escolar.

Por su parte, Sandra (2017) hace un reconocimiento del valor propio y del otro cuando dice: “Me parece muy bueno que estudien en el colegio porque en otros colegios por ejemplo no los aceptan, y ellos también tienen derecho a la educación, es muy bueno que aquí les den la oportunidad”. Muestra su nivel de pensamiento en el hecho de reconocer que hay instituciones donde los niños y las niñas con capacidades funcionales diversas no son aceptados. Sonia (2017) ratifica: “Es bueno que dejen entrar personas que tengan algunos problemas porque en otros colegios no los dejan porque tiene problemas”. Lo dicho por Sonia se puede apoyar en la cita mencionada anteriormente de Skliar y Téllez (2008) frente al tema de las “diferencias” y los sujetos “diferentes”, ya que se puede evidenciar un proceso cognitivo en el que se asocia cierto

tipo de niños o niñas como con problemas o como que son un problema, lo que desde el pensamiento y lenguaje empieza a ser excluyente.

De esta misma manera los niños y las niñas expresan una serie de emociones frente al colegio y sus espacios. “Biológicamente, las emociones son disposiciones corporales que determinan o especifican dominios de acciones” (Maturana, 1988, p.5). Esto puede dar una idea de las emociones que el colegio despierta en los niños y las niñas, que genera predisposición para actuar.

Agustín (2017) expresa: “Siento mucha felicidad cuando voy a la luna (lugar del colegio al aire libre donde se dispone de juegos infantiles)”. Se hace explícita la emoción de felicidad que lo embarga cuando visita ese espacio del colegio. Por su parte, Marco (2017) expresa una sensación de conformidad cuando manifiesta: “Me gusta del colegio el campo, es muy natural”. Así como Susana (2017) que dice: “En el colegio Soleira me he sentido muy bien”.

Son estados emocionales que van dando cuenta del resultado de la acción de cada niño y niña en el colegio o dentro del mismo en un escenario u otro. Es así como de todo lo que percibimos como un acto, hay algo detrás que lo impulsa, una historia, una experiencia previa que fue la causante del resultado final. Bien dicen Schutz y Luckman (2003):

Las actitudes, planes, tipificaciones, modelos de explicitación, etc., en resumen, el sistema subjetivo de significatividades interpretativas y motivacionales que es efectivo en la situación actual, tienen naturalmente una “historia anterior”. Como ya se dijo antes, ha sido adquirido en una sucesión de situaciones efectivas vigentes. Estas situaciones han sido sociales o, al menos, socialmente

condicionadas. Ello significa que este sistema subjetivo de significatividades tiene una prehistoria “social” (p.248).

Es así como Natalia (2017) declara tener sensación de paz en el colegio: “En el colegio Soleira hay como más tranquilidad, lo que más me ha gustado del colegio son las zonas verdes, que hay mucho ambiente”. Juliana (2017) cuando plantea: “Me pasé para este colegio (Soleira) porque en el otro colegio me sentía muy encerrada, era muy pequeño. En el colegio Soleria me sentía más libre, que podía correr por donde quisiera”. Deja ver que experimenta libertad cuando está en el colegio. Y Manuela (2017) destaca ciertas particularidades: “Cuando llegué al colegio sentí que era un espacio muy acogedor, lindo, natural, que me trataban bien, no tenían uniforme y las dinámicas eran muy diferentes en el antiguo colegio. Me impactó que no tenían uniforme y que era muy grande”.

En este sentido, al ver la inclusión desde la concepción espacial o territorial, adquiere importancia el vínculo emocional que los niños y las niñas van construyendo con el colegio y sus espacios, ya que de entrada facilita su intención por asistir y compartir en la institución, algo que favorece el acceso al proceso educativo como uno de los factores incidentes en la inserción escolar.

A continuación, Joaquín (2017) da otra percepción: “El Colegio Soleira me parece bien, el espacio me parece chévere, me amañó en el colegio porque tiene mucha zona verde y porque es muy grande”. Así como la de Gabriel (2017): “Lo que más me gusta del colegio porque es abierto, no hay uniforme y hay mucha naturaleza”. Y la de Jairo (2017): “El espacio que más me gusta del colegio es la cancha de bachillerato porque es para hacer ejercicios y porque la cancha es amplia para jugar baloncesto y fútbol”.

Es una muestra de la apreciación, gusto y valor que los niños y las niñas otorgan a los espacios a campo abierto y con zonas verdes, que a su vez genera una predisposición positiva frente al hacer, lo que se convierte en un factor determinante frente a la búsqueda de motivadores o condicionantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otro de los agentes significativos en el proceso educativo es el docente, quien juega un papel importante e influyente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Niños como Pablo y Andrea (2017) indican respectivamente lo siguiente frente a sus profesores: “Lo que más me gusta del colegio son los profesores porque son amigables y buena gente”. “La relación con los profesores también muy bien”. Se puede decir que hay una percepción positiva, ya habría que indagar más si se quiere en algún momento identificar el nivel de impacto que el docente deja en el niño.

Las experiencias normales de la escuela se pueden convertir en recuerdos tan marcados que más tarde lo reconocemos como “temor a fallar en las cosas que parecen difíciles”, “miedo a las matemáticas”, “odio a las ciencias”, “repulsión por la poesía”, etc. Puede que si algunos de nosotros no hemos desarrollado estas discontinuidades sea gracias al tacto solícito de profesores que han sido significativos en nuestras vidas (Manen, 1998, p.174).

- **Pensamientos**

Frente a sus experiencias en la institución educativa y su percepción con relación a estas, los niños y las niñas generan pensamientos como: “Está bien evitar los problemas entre la gente diversa”, según expresa Jerónimo (2017). “Nadie es perfecto en el mundo, todos tenemos dificultades”, de acuerdo a Guillermo (2017). Para ellos es natural que todos merezcamos ser

incluidos, aceptados y se nos brinden oportunidades. Dice Simón (2017): “Sé que todos somos especiales y tenemos diferencias y debemos saber manejarlas”. Dice Manuela (2017): “Es normal, que está bien que todos seamos diferentes”. Declara Gabriela (2017): “Está bien que estudien aquí porque deben aceptarlos como son”. Dice Andrea (2017): “Me parece muy bacano porque en este colegio cada uno puede ir a su ritmo. Les ponen actividades que vayan a su ritmo. Me parece bien porque probablemente en otros colegios no los reciban”. Opina Teresa (2017): “Yo opino que está muy bien que el colegio acepte todo tipo de personas, que todos somos diferentes”. Declara Tatiana (2017): “Me parece bien porque en este colegio no les importa las diferencias, les importa que trabajen y estudien, me parece que es una buena manera de mandar el colegio”. Dice Serafín (2017): “Pienso que es normal que estudien con nosotros, que no hay razón por la que no puedan, en todos los colegios los deberían aceptar así como son”.

Se reitera que el educar es el proceso en el cual el niño, la niña o el adulto convive con otro y por ello se transforma espontáneamente, de manera que su modo de vivir se hace progresivamente más congruente con el otro en el espacio de convivencia (Maturana, 1988, p.11). Se puede ver cómo estos niños, que en su mayoría vienen juntos desde grados anteriores, ya han interiorizado el hecho de convivir y compartir con el otro como un ser diferente en pensamientos, emociones y comportamientos, lo que permite construir un sentido de inclusión, que al seguir a Maturana (1988) se vería reflejado en un futuro, teniendo en cuenta que “como vivamos, educaremos, y conservaremos en el vivir el mundo que vivamos como educandos. Y educaremos a otros con nuestro vivir con ellos el mundo que vivamos en el convivir” (p.12).

- **Imaginarios**

En los conversatorios realizados con los niños y las niñas se resalta aquel imaginario que se ha construido con relación a los estudiantes con capacidades funcionales diversas, en los que a pesar de que existe un respeto y aceptación hacia ellos, algunos los identifican como impredecibles en su conducta y comportamiento, lo que para algunos dificulta el relacionamiento con estos. Así lo expresa Angélica (2017): “A veces me llevó bien con él, pero lo que pasa es que a veces uno le explica que no se debe hacer, pero él como que no entiende y le responde a uno con palabras y groserías”. Expresa Tatiana (2017): “Diógenes es un buen compañero, lo quiero mucho pero también tiene momentos en los que explota”. Dice Sofía (2017): “Diógenes cuando se alborota uno no quiere estar con él”. Dice Susana (2017): “Él es amable, pero cuando se alborota es muy maluco estar con él porque empieza a pegar”. Expresa Roberto (2017): “Con Diógenes la relación es buena pero hay veces que me amenaza con darme un puño sino me corro, creo que hay otras maneras de pedir permiso”.

Estos imaginarios que niños y niñas han venido construyendo con respecto a sus compañeros con capacidades funcionales diversas, van generando un panorama, que dentro del enfoque humano que tiene la inclusión en este trabajo investigativo, deja ver la importancia que adquiere el estimular y el construir en el ser humano habilidades sociales que favorezcan los procesos de convivencia e inclusión; se hace tangible esa necesidad o deseo de formación integral del ser humano en las instituciones educativas. Situación que confirma la importancia de la calidad humana del maestro y que en palabras de Manen (1998):

La solicitud y el tacto pedagógicos son las habilidades conscientes que permiten a un profesor actuar de manera improvisada en las situaciones educativas, que

siempre están cambiando. Las situaciones educativas son siempre variables porque los estudiantes no son nunca los mismos, el profesor no es nunca el mismo, el ambiente no es siempre el mismo, el tiempo no es siempre el mismo. En otras palabras, el profesor está siempre sometido al reto de dar una forma positiva a situaciones imprevistas. En esa capacidad de ver las posibilidades pedagógicas en los incidentes ordinarios, y convertir aparentemente los incidentes sin importancia en significación pedagógica, lo que promete el tacto en la enseñanza. En realidad, la esperanza de todo profesor debería ser que el tacto no deje al alumno intacto en lo fundamental de su ser (p.193).

Cada vez, de acuerdo a los lineamientos y objetivos que se trazan con respecto a la educación, las instituciones educativas se ven abocadas a construir proyectos educativos, seleccionar y formar docentes con la habilidad para posibilitar las condiciones necesarias que hagan de la educación un encuentro humano que transforma desde el ser a través del saber.

Más aún si se entiende que formar habilidades sociales se convierte en un reto para muchas instituciones y docentes que diariamente encuentran en sus entornos académicos problemáticas sociales o situaciones que van más allá de la comprensión de determinado tema o asignatura. El ser humano en su naturaleza es un ser social que tiende a agruparse, aunque haya la percepción de algunas circunstancias o comportamientos por la falta de habilidad o torpeza de interactuar con los demás. Esta situación genera vulnerabilidad y ante ello se prefiere evitar la situación en vez de afrontarla, hecho común en los seres humanos que puede dar cuenta de las causas por las cuales hay exclusión.

Que socialmente se estigmatice a alguien al rotularlo con cierto calificativo hace que, muchas veces, por simple inercia social se excluyan personas y se evite compartir con ellas, cuando en el fondo son simples creencias limitantes que obstaculizan el compartir y el convivir con el otro. Este es un aspecto vital en el momento de educar, ya que es muy común que bajo el rol de educador o padre de familia se transmita a los niños y a las niñas creencias limitantes que llevan al alejamiento y a evitar afrontar esas situaciones.

Es muy normal que como adultos transmitamos a los niños y a las niñas nuestras creencias, algunas de ellas limitantes, lo que hace que en un tema como la inclusión escolar sea vital identificar los imaginarios de los adultos (profesores y padres de familia), quienes finalmente van a estimular determinadas ideas y creencias.

2.2 Otros hallazgos

A partir de la información recolectada en este ejercicio investigativo se encontraron algunos elementos que es importante exponer como hallazgos indirectos que pueden servir de materia prima para futuros trabajos o estudios.

2.2.1 Los espacios escolares: sitios de encuentros y desencuentros humanos

La escuela se convierte en un escenario de convivencia e interacción humana en el que se teje historias y se construyen grupos de paso orientados por intereses, afinidades y/o gustos comunes.

La dinámica social que subyace en el proceso educativo deja ver la riqueza cultural y humana que se genera dentro de una institución educativa. El fin último de este tipo de entidades es proporcionar y transmitir a los alumnos información de valor en torno a determinados

contenidos o áreas de conocimiento, en el que, en teoría, pareciera que el interés básico y fundamental del alumno para acceder a un colegio es la información que puede obtener de los docentes, al generar una relación unilateral docente-alumno. Aquí termina dándose a la par del proceso educativo uno de relacionamiento humano entre profesor-estudiante y alumnos-alumnos, lo cual se podría decir que pasa inadvertido o invisible pero que a la luz de los ojos de sus actores deja enseñanzas de vida y pone a prueba al ser humano y sus habilidades sociales.

Aunque se puede caer en la tentación de comprender la educación como lo que sucede únicamente entre profesor y alumnos con relación a un currículo, hay un potencial educativo y formativo en aquellos encuentros y desencuentros humanos que se dan allí.

2.2.2 El aula de clase: el sitio invisible dentro de la institución escolar

A primera vista se podría afirmar que el aula es el espacio más importante y valorado por los estudiantes dentro de la institución educativa; allí es donde se cumple la misión y quehacer esencial dentro del proceso educativo de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, cuando a los estudiantes se les pide identificarse con un espacio o lugar dentro de la institución, el aula pasa desapercibida, no recibe un alto valor en cuanto a significación.

Se habla de invisible porque en realidad no es mencionada por los niños y las niñas dentro de la descripción de los escenarios en los que comparten, interactúan y viven sus mejores experiencias. Llama la atención Federico (2017) cuando manifiesta: “Lo que más me gusta de estar en el salón es cuando ponen tiempo libre”.

A pesar que el aula de clase es el lugar donde mayor tiempo se permanece y comparte dentro de la jornada escolar, este no fue mencionado frecuentemente durante los encuentros conversacionales con los niños y las niñas, realmente no fue un lugar muy referenciado. De esta

manera, no es posible asociar o darle determinado calificativo al aula de clase, ya que no se puede establecer una percepción positiva o negativa frente a este, simplemente los niños y las niñas no hacen alusión a este escenario dentro de las indagaciones y ejemplificaciones que se les plantearon.

2.2.3 Espacios extra aula a campo abierto: más allá de un lugar de descanso

Para los niños y las niñas del grado cuarto de primaria, los espacios recreativos, deportivos, zonas verdes y a campo abierto son los de su predilección ya que consideran que obtienen el mayor disfrute y placer al experimentar sentimientos de libertad, tranquilidad y alegría.

Cuando los niños y las niñas hacen referencia a la interacción con sus compañeros, generalmente mencionan el juego, las prácticas deportivas y recreativas como aquellas actividades que los llevan a reunirse y conformar grupos. De hecho, es característico que las personas con las que más tienen contacto o consideran sus amigos son aquellas con las que comparten algún interés común.

Espacios como la cancha de fútbol y la luna (zona a campo abierto con zona verde y juegos) son continuamente mencionados como espacios que acostumbran visitar y disfrutar de su estadía, tal como lo expresa Stiven (2017): “La luna es la parte del colegio que más me gusta estar porque está llena de juegos y siento mucha felicidad cuando voy a la luna. Monto columpio, camino, voy al arenero, monto mataculín y estoy en el pasamanos”.

La infraestructura campestre y amplia del colegio combinada con los espacios deportivos y recreativos son los aspectos que más resaltan del colegio por la tranquilidad, paz, felicidad y disfrute que encuentran allí.

2.2.4 Espacios extra aula a campo cerrado: entre el anonimato y la notoriedad

Hay algunos espacios dentro de la institución educativa que son mencionados por los niños, aunque la referencia que hacen sobre estos es mínima, no sobra dejar constancia de su existencia y el vínculo que algunos niños y niñas generan con estos.

Espacios como la cafetería, la biblioteca y aulas temáticas como la de informática y artes son lugares que para algunos niños y niñas tienen un significado especial por lo que encuentran allí, y que generalmente está vinculado a su gusto por el tipo de actividades que se practican y lo que esto les produce interiormente. Como en el caso de Jennifer (2017) que manifiesta: “El lugar que más me gusta es la biblioteca porque me gusta leer”.

A diferencia del campo abierto, este otro tipo de espacio es para los niños un lugar para el encuentro consigo mismo, donde se relajan y se dedican a hacer actividades que son placenteras para ellos, aunque esto no implique compartir con otros compañeros. Así como lo manifiesta Estefanía (2017): “La clase que más me gusta es la de artes porque uno en artes se relaja mucho y aprende muchas cosas”.

2.3 Las dinámicas de relacionamiento: el establecimiento de vínculos entre los diferentes actores

Como bien se ha venido expresando, la institución educativa es un escenario social que permite observar de manera micro muchas de las dinámicas que se trasladan al escenario público. Así como el adulto en su mundo vital crea sus propias dinámicas de relacionamiento, los niños y las niñas tienen las propias, lo cual está estrechamente relacionado con el vínculo que establecen por la afinidad de gustos y la posibilidad de compartir actividades comunes.

Generalmente el niño y la niña se relaciona de manera espontánea y natural al acercarse y acoger aquello con lo que se ve identificado; evita aquello con lo que no genera buena empatía.

Como tal, la institución educativa es un espacio de reunión y encuentro humano en donde se tejen vínculos y se tiene la posibilidad de compartir un lugar común dentro de un contexto social aleatorio. El niño, la niña o en su defecto los responsables de este, tienen la posibilidad de escoger la institución educativa según los criterios de su preferencia, pero las personas con las que el estudiante va a convivir y compartir son impredecibles, lo cual posibilita un escenario social significativo. Aunque el niño o la niña lleguen a un escenario desconocido, poco a poco van construyendo sus vínculos de relacionamiento.

2.3.1 Relación de los niños y las niñas con el colegio

La percepción que los niños y las niñas establecen con relación al colegio da cuenta de una asociación positiva con respecto al ambiente y espacio campestre en el que se encuentra ubicado este, al disponer de zonas verdes y espacios para el juego y la recreación.

Los niños ven en el colegio un espacio agradable en el que destacan los lugares comunes y extra aula como espacios donde pueden compartir y actuar libremente. Para aquellos niños y niñas que han tenido la posibilidad de pertenecer a otras instituciones educativas, les llama la atención y les es de su agrado el hecho de ser un colegio donde no se porta uniforme; donde se comparte con niños y niñas que en otras instituciones no se reciben por diferentes razones que implican su condición física, emocional, social, mental, entre otras; y reconocen que vivencian unas dinámicas diferentes a las que han tenido la posibilidad de experimentar en otras instituciones; este tipo de dinámicas y filosofía institucional son de su agrado.

Tomás (2017) deja ver en uno de sus pensamientos la diferencia que percibe del colegio en cuanto a filosofía: “Es muy bueno que estén con nosotros porque aquí si les dan la oportunidad a esos niños, eso me parece bueno, por ejemplo en la UPB (colegio anterior) no ponían síndrome de down, no ponían ninguno de esos”.

2.3.2 Relación de los niños y las niñas con el profesor

Con relación a los profesores no es mucho lo que los niños y las niñas expresan, generalmente se refieren a la relación con estos como que es bien, muy bien, que son buena gente y/o amigables. Ningún niño o niña expresa un vínculo especial con algún profesor. Ramón (2017) destaca la relación con los profesores cuando expresa: “lo que más me gusta del colegio son los profesores porque son amigables y buena gente”.

Aunque los calificativos hacia los profesores se pueden decir que son positivos no se evidencia experiencias significativas en el campo social entre los niños, niñas y profesores en los que se comparta desde la dimensión humana sin los prejuicios que puede implicar tener o realizar cierto rol, cargo o papel. Es un aspecto que merece ser estudiado.

2.3.3 Relación de los niños y las niñas con sus compañeros: el reto de la diferencia conviviendo

Las dinámicas de relacionamiento entre los niños y las niñas con sus compañeros se generan por la afinidad de gustos y actividades comunes, desde un punto de vista social hay una tendencia selectiva a conformar subgrupos motivados por el interés común que los vincula y los lleva a compartir determinada actividad. Es así como se puede hablar que en torno a

determinadas actividades se generan dinámicas sociales, como, por ejemplo: un deporte, un juego, una actividad recreativa, entre otras.

Se puede decir que hasta ahí todo es natural, espontáneo y que de una manera libre se van estableciendo vínculos humanos, sin embargo, dentro de esas dinámicas sociales quedan expuestas dos situaciones:

La primera es el poco o nulo interés por parte del niño por compartir con aquellos que tienen gustos distintos al establecer una relación con estos que denominan como normal o neutral, algo así como: él allá y yo aquí o yo no me meto con él y él no se mete conmigo. Hecho que se puede ver como pacífico y tranquilo pero que no posibilita el compartir e interactuar con aquel que a lo mejor siente y piensa distinto. En algunos casos el no acercamiento con determinados niños o niñas pasa por el hecho de no llamarle la atención o de no haber cierta empatía y en otros casos por considerar que es mejor evitar el contacto por percibir características de su personalidad como amenazantes o conflictivas.

La segunda, que los niños se encuentran en una encrucijada o dualidad cuando al compartir con otros resultan diferencias de pensamiento y gustos, ya que generalmente se intenta imponer el pensamiento o gusto de otro, lo que crea una forma de relacionamiento en la que el “más fuerte” se impone. En este sentido, Facundo (2017) expresaba: “Mi relación con los compañeros todo va bien, hay veces que me llevo un poco mal con ellos, pero siguen siendo mis amigos. La relación es difícil porque ellos tienen un gusto y yo otro, por ejemplo: ellos quieren jugar algo y yo no, entonces se ponen inconformes. La relación con niños con diferencias en el proceso de aprendizaje es neutral, no incomoda, los respeto y me respetan”.

A nivel general las diferencias en el sentir y el pensar no dejan de ser un tema de reflexión, si se tiene en cuenta que lo más común en el momento de presentarse estas dos

situaciones son: confrontación o lucha para imponer un punto de vista y una separación para evitar problemas, lo que pone en evidencia la necesidad de profundizar en el tema desde el aspecto social y de relacionamiento humano.

Con respecto a los niños que se catalogaron socialmente con capacidades diversas es igual, se reconoce su “condición” y se expresa un sentimiento de aceptación hacia a ellos, aunque no se denote una constante interacción, ya que hay aspectos de su comportamiento y personalidad que parecieran no ser comprensibles para los otros niños y niñas. Los niños y las niñas expresan un nivel de conciencia que permite la aceptación del otro en un espacio común. Esto comenta Sebastián (2017) cuando se refiere a los niños y a las niñas con capacidades diversas: “Pienso que es normal que estudien con nosotros, que no hay razón por la que no puedan, en todos los colegios deberían aceptarlos, así como son”.

En el niño y la niña no se evidencia una barrera para compartir un espacio con el otro y aceptar su presencia, sin embargo, hay dinámicas que no logran comprender del mundo de sus compañeros catalogados con capacidades diversas. Esto denota que la dificultad para relacionarse no pasa por su condición sino por sentirse en algunos casos sin las habilidades sociales para interactuar con otro, lo que lleva a una percepción de aislarse porque no saben cómo manejar la situación; así prefieren evitar la situación porque les podría resultar incómoda y amenazante. Como lo enuncia Samanda (2017): “Mi relación con compañeros con proceso de aprendizaje diferente, a veces me llevo bien con él, pero lo que pasa es que a veces uno le explica que no se debe hacer, pero él como que no entiende y le responde a uno con palabras y groserías”.

2.3.4. Relación de los niños y las niñas con el proceso educativo

Para el niño y la niña su relación con el proceso educativo está muy ligado con aquello que considera le genera disfrute y relajación. Existe una marcada inclinación por las actividades o asignaturas que tienen una connotación artística, lúdica y deportiva, en la que él puede asumir un papel activo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje e interactuar con otros implementos, personas y con el entorno.

Asignaturas como Artística, Música, Educación física y Tecnología son las más llamativas para los niños del grado cuarto del Colegio Soleira. Otras asignaturas como Matemáticas, Geometría y Ciencias naturales también son mencionadas por la conexión y la afinidad que el niño y la niña logra encontrar con este tipo de actividades. Esa así como Cindy (2017) manifiesta: “Me gusta Matemáticas porque es una materia con la que me puedo relajar cuando estoy preocupada”. Los niños y las niñas se inclinan hacia aquellas actividades y asignaturas que logran despertar en ellos su capacidad de interés y exploración.

2.4 Algunas de las comprensiones obtenidas

Asumir la inclusión desde una perspectiva humanista que toma al ser humano como un ser sentí-pensante en el que sus acciones y el dominio en que estas se mueven son producto de las emociones que experimenta en determinado momento implica observar las dinámicas sociales y la manera como los seres humanos interactúan en un contexto (Maturana, 1988). El mundo vital en el que el niño se mueve demarca unas características que en muchos casos se puede aplicar a las formas de relacionamiento del adulto.

Los niños y las niñas van conformando sus grupos de amigos y estableciendo sus formas de relacionamiento con aquellos, así, se despierta una empatía o atracción que en el fondo está

ligada al hecho de compartir un gusto, afinidad o interés común, casi que el sistema de relaciones humanas se genera en la medida que considero que puedo obtener algún tipo de beneficio para los intereses personales.

Todo es normal, perfecto y armonioso cuando identifico a alguien con quien se tiene en común un pensamiento, sentimiento, actitud o gusto igual, es un aspecto que da entrada a un sentimiento de satisfacción y de comodidad con esa persona. La satisfacción de los intereses propios es un común denominador en el relacionamiento humano, pero ¿qué sucede cuando hay diferencias de cualquier índole? Es ahí donde viene la real prueba de inclusión. Es fácil en cierta medida aceptar y acoger al que “es igual a mí”, piensa “similar” y/o “siente similar a mí”, pero cuando la convivencia es con quien “no tengo nada en común, con quien no me entiendo”, el reto empieza a ser mayúsculo.

Cada ser humano se convierte en un mundo particular, en un libro con una historia por contar y por empezar a escribir, sin embargo, aunque esto podría ser desde una perspectiva un aspecto llamativo para establecer relaciones y vínculos humanos, termina siendo un impedimento al momento de las relaciones. El ser humano asume una actitud protectora en la que el mundo personal pasa a ser el centro ya que se encuentra aislado de todos los demás y solo cabe en él quien comparta los pensamientos, creencias, ideologías y demás esquemas mentales que definen el mundo propio.

Reconocer el mundo del niño y de las niñas, así como las dinámicas que estos desarrollan le permite al adulto replantearse y revisar la manera como se relaciona con el otro. Los niños y las niñas siguen el ejemplo del adulto como un referente y modelo a seguir; asimismo experimenta dificultades en sus procesos de relacionamiento cuando se presentan diferencias o discrepancias en formas de pensamiento.

En el Colegio Soleira, en cierta medida, están superadas las barreras de ingreso y se puede hablar de una inclusión territorial pues los niños catalogados con capacidades diversas pueden compartir con sus semejantes en espacios comunes. Ahora bien, se requiere de una reflexión y profundización de la inclusión como relacionamiento humano porque el reto pasa por hacer de la diferencia el punto de encuentro.

La sensación de división y separación del otro conlleva a una búsqueda incansable de defender el mundo vital de cada uno y atacar el de los demás, lo que genera una lucha de poderes que termina en confrontación, enfrentamiento y competencia.

El proceso de inclusión que se viene liderando a nivel mundial plantea nuevos retos a nivel público, social y educativo con relación a los paradigmas que se transmiten a los seres humanos y a la manera de cómo concebimos al otro.

Conclusiones

La inclusión debe ser un elemento orientador de la formación y de la educación en la escuela, ya que es un eje transversal que permite dinamizar los demás procesos educativos a partir del relacionamiento y el compartir con el otro; se comprende la importancia del otro dentro del proceso de crecimiento como seres humanos y como sociedad.

Los sentimientos y los pensamientos de los niños y las niñas proceden de sus experiencias, de la forma como han aprendido a relacionarse con el otro que es diferente, del entorno escolar que posibilita encuentros y de sus propias apuestas de protección, esto se distancia de prejuicios infundados y de la mirada adulta.

A partir de la visión humanista planteada a lo largo de la investigación, se puede concluir que la inclusión es una necesidad humana y social fundamental para la sana convivencia y el encuentro intercultural de sociedades en donde más que pasar por ser un derecho o deber

humano, tiene que ver con la manera como percibo al otro, en los valores y los pensamientos en los que se basa esta relación. Muchos de esos valores y pensamientos son aprendidos en la escuela y en la familia como núcleos de formación humana, los cuales pueden estar consolidados en emociones negativas o positivas, situación que pasa a ser un elemento indicador y evaluador del tipo de pensamientos, creencias y valores que se están inculcando en los niños y las niñas.

Ante este panorama expuesto, la inclusión escolar requiere de la formación de habilidades sociales y competencias humanas basadas en emociones positivas que le brinden a los seres humanos las herramientas necesarias para establecer una relación con el otro y solucionar situaciones que se presentan dentro de ese compartir e interactuar.

En perspectiva pedagógica, las instituciones educativas deben articular a sus currículos académicos procesos de formación del ser como elemento esencial y orientador del proceso educativo, además de incluir a la familia como primer escenario de relacionamiento humano formador de las primeras habilidades y competencias sociales.

El docente debe asumir un nuevo papel dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que el proceso de transmisión y construcción de conocimiento se asuma como un encuentro de saberes que adquiere validez en la medida que se desarrolle dentro del lenguaje y mundo vital en el que se desenvuelve quien desempeña el papel de aprendiz.

La nueva educación debe estar enfocada en la formación del ser a través de experiencias y situaciones que permitan la construcción de aprendizajes significativos. Aquí la información y el conocimiento adquieren sentido en la medida que le posibilitan al alumno interactuar con el entorno como medio de acción y transformación, al hacer del encuentro humano un escenario educativo en el cual el rol de maestro-estudiante es simplemente algo circunstancial y temporal

según la experiencia que se viva y el impacto que se reciba desde el pensar, sentir y/o actuar de los actores en el proceso educativo.

Es tarea involucrar a los estudiantes en ejercicios sociales que impliquen el relacionarse e interactuar con el otro desde diferentes situaciones y enriquecer aquellos momentos de intercambio que se construyen de manera natural en los espacios académicos y que de una u otra manera pueden ser el punto de partida para la construcción de aprendizajes significativos en los implicados de un manera práctica y vivencial.

Aquí tienen sentido las relaciones en torno al saber, como espacio de comunicación y encuentro humano en el que la posibilidad de compartir con el otro enriquece el nivel de comprensión y entendimiento de la realidad; así se construyen significados personales unidos a lo emocional y lo afectivo. De ahí que en esa compleja interactividad del docente-estudiante, estudiante-estudiante, contenidos, medios y recursos, se marque la importancia del acompañamiento desde una perspectiva humana.

Ante esta dinámica, surge el interrogante: ¿Los procesos de inclusión escolar deben comprometer el componente emocional por parte de los actores (docente – estudiante) para la construcción de entornos sociales de aprendizaje? Es importante seguir profundizando en esta línea del conocimiento para continuar estudiando los elementos que conllevan o caracterizan como incluyente un escenario o espacio social como la escuela, en la que convergen diversidad de personas para recibir una formación y educación marcada por unos lineamientos curriculares que apuntan a un estándar de formación, que en algunos casos omite las necesidades del estudiante, el contexto familiar y escolar en el que se desenvuelve.

Referencias bibliográficas

- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Fondo Editorial Universidad Eafit.
- Goodenough, W. (1957). *El concepto de cultura: Textos*. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/74178816/El-Concepto-de-Cultura-Textos-Fundamentales-Kahn-J-S>
- Lindqvist, B. (1999). *Education as a fundamental right (Educación como derecho fundamental)*. 2(4), 6. Recuperado de <https://www.unicef.org/education/files/vol2disabileng.pdf>
- Maturana, H. (1988). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago, Chile: Hachette/comunicación.
- Peters, S. (2004). *Inclusive Education: An efa strategy for all children*. Recuperado de http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079993288/InclusiveEdu_efa_strategy_for_children.pdf
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Straus, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Recuperado de http://www.diba.cat/c/document_library/get_file?uuid=6e2a8c35-35aa-415b-8ecf-4427167d762f&groupId=1295730
- UNESCO. (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores de la educación*. París: Unesco.
- Valcarce, M. (2011). *De la escuela integradora a la escuela inclusiva*. Innovación educativa, 21, 119 – 131. Recuperado de <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/viewFile/28/145>

Educación inclusiva: una visión educativa en construcción

Juan Camilo Palacio Sánchez

Resumen: La educación inclusiva inició y se encuentra en un proceso de construcción que requiere empezar a pasar de lo formal a lo real. Se hace necesario que deje de ser una aspiración para convertirse en una práctica constatable. Hay avances de forma, pero se necesitan cambios de fondo en los sistemas educativos que en últimas son quienes soportan esta propuesta de visión educativa. En la medida en que se comprendan los elementos con los que se pretende fundamentar la educación como una acción humana incluyente se hace más fácil reflexionar sobre el tema al tener en cuenta lo que implica y conlleva. De esta manera se da una revisión a los ideales y propuestas que han venido orientando el proceso evolutivo de la educación y que en los últimos años apuntan a transformar los sistemas educativos. Transformaciones que se han fundamentado en la promulgación de tratados, leyes y normas que pretenden ser los causantes de los cambios esperados para el logro de una educación inclusiva. Para ello se hace necesario hacer una revisión del proceso evolutivo de la educación a partir de los elementos que se han utilizado como factores claves de transformación y desarrollo; en aras de retroalimentar las estrategias y las acciones que se han venido implementando en la búsqueda de los ideales trazados. Reconocer el estado actual de los procesos educativos, la connotación que tiene la educación inclusiva y las acciones que se han implementado hasta el momento, permite generar un panorama a partir del cual se puede reflexionar y proponer alternativas para el mejoramiento y cumplimiento de la visión que se tiene proyectada.

Palabras clave: Educación Inclusiva, Diversidad, Necesidades de Aprendizaje, Inclusión.

Abstrac: Inclusive education began and is in a construction process that requires starting to go from formal to real. It is necessary to stop being an aspiration to become a verifiable practice. There are advances in form, but fundamental changes are needed in the educational systems that ultimately are the ones who support this educational vision proposal. To the extent that the elements with which it is intended to base education as an inclusive human action are understood, it becomes easier to reflect on the issue by taking into account what it implies and entails. In this way a revision is given to the ideals and proposals that have been guiding the evolutionary process of education and that in recent years aim to transform educational systems. Transformations that have been based on the promulgation of treaties, laws and norms that claim to be the cause of the expected changes for the achievement of an inclusive education. For this, it is necessary to review the evolutionary process of education based on the elements that have been used as key factors of transformation and development; in order to provide feedback on the strategies and actions that have been implemented in the search for the ideals outlined. Recognizing the current state of the educational processes, the connotation that inclusive education has and the actions that have been implemented so far, allows generating a panorama from which one can reflect and propose alternatives for the improvement and fulfillment of the vision that It is projected.

Keywords: Inclusive Education, Diversity, Learning Needs, Inclusion.

Introducción

El uso frecuente de la palabra “inclusión” en diferentes esferas humanas, como por ejemplo su utilización permanente en los discursos públicos y formulación de políticas, ha llevado a que este término se convierta en una expresión común y de moda en la sociedad. Otro empleo que se le da es la educación con el concepto: Educación inclusiva, pero ¿qué se quiere denotar con ello?

Aunque existe un sinnúmero de definiciones, construcciones conceptuales y redefiniciones referentes al tema, es importante hacer un recorrido histórico del concepto, que en sus inicios fue entendido como:

La restitución de la oportunidad de recibir educación a las personas con necesidades especiales, incluyéndolas dentro de programas educativos de calidad y, con mucha frecuencia, en escuelas comunes para evitar su asilamiento, fue creciendo su cobertura hasta alcanzar a todos los sujetos “diferentes”: por su edad, por su localización geográfica, por su situación de pobreza, por su género, por su pertenencia a grupos minoritarios (pueblos originarios e inmigrantes con primera lengua y cultura diferentes de la oficial, grupos religiosos, individuos con problemas de adaptación social), por su enfermedad, por su condición social, etc. (Wigdorovitz, 2008, p.7).

De esta manera, la educación inclusiva ha evolucionado hasta llegar a ser un asunto de debate y discusión mundial. Hay dos definiciones que se exponen en un documento publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

(UNESCO) (2003), en el que se propone una definición general de la inclusión en el campo educativo:

La inclusión es vista como un proceso de dirección y respuesta a la diversidad de necesidades de todos los aprendices a través de la participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y la reducción de la exclusión en y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con la visión común que cubre a todos los niños de un rango apropiado de edad y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños (p.3).

Pero agrega también que: “La educación inclusiva como enfoque busca dirigirse a las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos concentrando la atención específicamente en aquellos que son vulnerables a la marginalización y la exclusión” (UNESCO, 2003, p.4). Una vez delimitada la definición de inclusión que orienta el quehacer educativo, se observa que la responsabilidad final de dar cumplimiento a este ideal humano recae en el sistema.

Esta situación se nombra en el artículo titulado: “La educación inclusiva: Una visión educativa en construcción”. En el texto se nombran a los sistemas educativos como actores principales en este proceso. Ahora bien, si bien es cierto que a partir de la conferencia de 1990 de la UNESCO se trazó el objetivo y compromiso mundial por la inclusión educativa, no es menos cierto que desde ese momento debió iniciarse un proceso de transformación en los sistemas educativos de cada Nación miembro de la UNESCO.

Más aún cuando se asume a los sistemas educativos como sistemas abiertos, que responden, se adaptan y modifican su modo de funcionamiento de acuerdo a su interacción con el entorno y los cambios que en este se presentan. Ese dinamismo que caracteriza este tipo de sistemas gracias a su continúa interacción con el entorno, es lo que permite que los elementos que los conforman, según el objetivo buscado, deban de ser flexibles en condición y forma de funcionamiento e interrelación. De tal modo que toda esta nueva visión educativa de inclusión que pretende orientar el quehacer cotidiano de los distintos sistemas educativos en el mundo, implica un trasfondo con relación al proceso de metamorfosis que se requiere hacer en cada uno de los elementos que conforman dichos sistemas.

La postura de la UNESCO fue el primer paso de un sentir humano y social de inclusión y equidad. Esta apuesta marca un punto de partida como el inicio de un proceso de cambio y evolución educativa. Desde ese momento se trazó un ideal que se proyectó en el tiempo al desmarcar dos momentos: un punto de inicio o estado inicial y un punto de llegada o estado final.

El ejercicio interesante y que es el centro de atención de este artículo es el camino o conjunto de acciones que se debe recorrer para convertir ese estado de partida en ese anhelado. Lo anterior permite identificar dos factores claves en ese proceso: el ideal (educación inclusiva) y el ejecutante de ese ideal (sistema educativo). Con relación al primero se encuentran algunos rasgos orientadores en la definición proporcionada por la UNESCO:

- Responder a la diversidad de necesidades de aprendizaje.
- Generar cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias.
- Convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños y las niñas.

- Atención específica a aquellos que son vulnerables a la marginalización y la exclusión.

Y con respecto al segundo, pensar en un sistema educativo incluyente es apuntar a un cambio de pensamiento de los actores que intervienen en él, de los seres humanos que hacen posible la existencia de ese sistema a través de los diferentes roles que desempeñan, como son: docentes, alumnos, directivos, padres de familia, entre otros. Hasta aquí se puede encontrar que este proceso requiere de dos tipos de cambios:

- Estructurales: los cual tienen que ver con toda la construcción teórica, normativa, legislativa, política y administrativa que soporta o sustenta el funcionamiento de un sistema.
- Funcionales: relacionada con la experiencia, la práctica y el accionar cotidiano; confronta la teoría con la vivencia.

En este sentido se establecen dos subprocesos, aquel que tiene que ver con la modificación y/o adaptación de estructuras o establecimiento de reformas dentro de un marco político, administrativo y legal, lo cual es sin duda un aporte dentro de un proceso de cambio social, educativo, político, etc. Y otro relacionado con los actores responsables de dar cumplimiento al sustento teórico y estructura procedimental, lo que implica alinear y movilizar el sentir humano con el ideal que se pretende; generalmente requiere ejercicios cognitivos y procesos de desaprendizaje que a larga se convierten en actividades más complejas que una situación de aprendizaje.

En pocas palabras, los fenómenos de transformación implican en los sistemas y sus actores: modificaciones estructurales y funcionales, al requerir, desde las funcionales, una etapa de desaprendizaje de lo ya incorporado en el ser humano y un período de aprendizaje de la nueva información que es necesaria para el logro del cambio esperado.

En este punto todo puede parecer básico y elemental, solo que el camino de transición entre un estado y otro requiere ir más allá del cambio de estructuras o formas, hasta llegar a la modificación de paradigmas y sistemas de creencias que pueden limitar a los seres humanos y por ende a las sociedades en sus procesos de cambio y evolución.

Bajo este panorama, la inclusión se convierte no solo en un proceso de cambio educativo sino socio educativo, como lo plantea Margarita Valcarce Fernández (2011) en su artículo De la escuela integradora a la escuela inclusiva: “utilizamos el término socioeducativos y no educativos, por considerarlo más acorde con la concepción de escuela como núcleo comunitario en contextos dinámicos y no académico en contextos estáticos” (p. 119).

Aquí se relacionan dos términos en el ejercicio educativo: Inclusión y comunidad, para lo cual, señala Flynn (1989):

Necesitamos comprender, de algún modo, qué es una comunidad, cuál es su aspecto, cuándo se produce, qué hemos visto o experimentado cuando describimos una escuela como comunidad, etc. Una auténtica comunidad es un grupo de individuos que han aprendido a comunicarse entre ellos con sinceridad, cuyas relaciones son más profundas que sus apariencias y que han establecido un compromiso significativo para divertirse juntos, llorar juntos, disfrutar con los otros y hacer nuestras las situaciones de los demás. (p. 4).

Y lo complementa Stainback, Stainback y Jackson (1999) con:

Es esencial tener una idea de lo que significa comunidad para poder fomentarlas en las escuelas. Muchas escuelas y clases inclusivas que consiguen su meta y enfatizan la comunidad se centran en el modo de organizarse de tal manera que todos se sientan ligados, aceptados y apoyados y en las que cada uno apoye a sus compañeros y a los demás miembros de la comunidad, al tiempo que satisfacen sus necesidades educativas (p.23).

Es por esto que la inclusión en cualquier grupo social es algo que se vivencia, que se siente en el ambiente, entre quienes comparten un espacio o actividad común. En el lenguaje (verbal y no verbal), en las actitudes y comportamientos de los seres humanos se incluye o se excluye al otro. Dicho de otra manera, la inclusión es algo que se percibe en la cultura de un grupo social, al observar sus modos de interacción o al compartir su cotidianidad:

La inclusión social es reconocer en los grupos sociales distintos el valor que hay en cada diferencia, y el reconocimiento de un tercero vulnerable, con necesidades específicas que deben ser saciadas para que pueda estar en condiciones de igualdad y disfrutar de sus derechos fundamentales (Signisalc.org, 2011).

De lo contrario todo sería especulación, con un discurso carente de *praxis*, la reflexión que se acompaña de las acciones que promueven el desarrollo del reconocimiento del otro en donde la diferencia sea identificada y no jerarquizada.

1. Encontrar el camino que conduzca a la educación inclusiva

En el tema de educación se estableció una visión que en el tiempo debía llevar a la construcción de instituciones educativas incluyentes. Este proceso de transformación educativa tendría sus frutos en el año 2015, lo que permite tener un referente teórico y temporal en pro de la reflexión y el mejoramiento continuo.

Como bien es sabido, visionar implica la proyección en el tiempo de un estado al que se quiere llegar a partir de la ejecución de una serie de acciones que van a ir trazando el camino que une el presente con el futuro. Es por esta razón que cuando se establece una visión, esta debe ser lo suficientemente clara, precisa y comprensible para los implicados, con el fin de no correr el riesgo de tomar otro camino.

En este punto es vital algo: la unificación de criterios; primer paso en la construcción de esta visión educativa que se ha promulgado a nivel mundial. Ahora bien, la unificación es aquel escenario que posibilita la convivencia y el respeto por el otro, al asumir que:

El objetivo de una sociedad multicultural debe ser el permitir que todos los individuos puedan trabajar juntos y que, al mismo tiempo, sus diferencias culturales sean reconocidas. Asimismo, se debe aplicar a todos, y no sólo a las minorías, la concepción de integración (Touraine, 1997, p.8).

En este sentido se toma como referencia a la UNESCO y su visión frente al tema de educación inclusiva como eje direccionador. De este modo, las reflexiones y el análisis van a tener un sustento y fundamentación teórico, lo cual evita caer en la dispersión producto de la gran variedad de estudios y formas de entender el concepto de educación inclusiva con las que una persona se puede encontrar. Esto es fundamental en términos de orientación al logro y trabajo en equipo, de lo contrario abre la posibilidad de tomar diferentes caminos conceptuales.

Aunque ya se dejó explícita en la introducción de este artículo la connotación que la UNESCO le otorga al término educación inclusiva, no deja de llamar la atención el planteamiento que aparece en el documento producto de la cuadragésima octava reunión de esta entidad en Ginebra, en el que se expresa:

La educación inclusiva es un concepto en evolución que puede resultar útil para orientar las políticas y estrategias que se ocupan de las causas y consecuencias de la discriminación, la desigualdad y la exclusión en el marco holístico de los objetivos de la Educación para Todos (EPT). La eliminación de los obstáculos a la participación de todos los educandos en el aprendizaje constituye el núcleo del concepto de una educación inclusiva verdaderamente arraigada en los derechos y exigirá que se revisen y reformulen todos los aspectos del sistema educativo. La educación inclusiva puede interpretarse como un proceso continuo en un sistema educativo en permanente evolución que prioriza los que actualmente no pueden acceder a la educación y en los que están escolarizados, pero no aprenden. No obstante, el concepto de la educación inclusiva no es frecuentemente bien

comprendido y hay variadas interpretaciones del mismo en todo el mundo (UNESCO, 2008, p.9).

La anterior cita deja ver que, aunque existe una propuesta teórica respecto a educación inclusiva, el hecho de que “el concepto no sea frecuentemente bien comprendido y haya variadas interpretaciones del mismo en todo el mundo”, genera un escenario que facilita la dispersión al hablar en términos de enfoque, direccionamiento, orientación al logro y trabajo en equipo.

De ahí que un aspecto fundamental en este proceso de transformación educativa sea la interpretación que cada actor percibe con respecto al mensaje que se pretende emitir con relación a la educación inclusiva. En este punto pasa a ser fundamental el tema comunicacional desde la perspectiva interpretativa. La declaración mundial sobre “Educación para todos”, aprobada en Jomtien (Tailandia) en 1990, establece una “visión de conjunto: la universalización del acceso a la educación para todos los niños, los jóvenes y los adultos, y la promoción de la equidad”. Lo que requiere de actuar enérgicamente para determinar cuáles son los obstáculos con que muchos tropiezan para acceder a las oportunidades educativas y determinar cuáles son los recursos necesarios para superarlos; no es menos cierto que esto se debe ver reflejado en las acciones prácticas.

Al seguir esta línea se trata de un proyecto de humanidad en torno a cómo se quiere introyectar la educación inclusiva en los diferentes actores, lo que implica una revisión y un posible replanteamiento de la manera como se pretende que sea interpretada la educación, el educar, el educador y el educando. Un reto que toca a cada uno de los sistemas educativos estatales y por ende a los actores dentro de cada uno de ellos.

Al observar algunos componentes necesarios cuando se habla de educación inclusiva, se puede asociar: el proceso, la acción, el educador y el educando, como los actores y sujetos directamente implicados dentro de ese proceder y accionar.

La búsqueda de una educación inclusiva es un aspecto que toca directamente el plano relacional, es decir, la manera cómo interactúan los actores de este proceso, que si se tiene en cuenta el párrafo anterior se está afirmando que los actores dentro de este proceso son el educador y el educando.

En este punto se puede hablar que “educar se constituye en el proceso en el cual el niño o el adulto conviven con otro y al convivir con el otro se transforma espontáneamente, de manera que su modo de vivir se hace progresivamente más congruente con el otro en el espacio de convivencia” (Maturana, 1990, p. 29). A partir de este planteamiento se identifica que la educación es un proceso natural del ser humano, relacionado con la convivencia y los modos de relacionamiento social que se dan entre individuos.

De esta manera, si se expresa el deseo de una educación inclusiva, lo cual de entrada le otorga un calificativo a la educación, se enuncia implícitamente un deseo para que la educación se caracterice por algo, para este caso: que sea inclusiva. La reflexión frente al tema pasaría por el hecho de identificar: ¿Qué conlleva a la inclusión? Es decir, en qué medida esto es un aspecto que corresponde a la educación y al educar o al educando y el educador.

Hablar de desear alcanzar una educación inclusiva es buscar transformar una realidad presente, que, para el caso de la educación, se considera como una realidad excluyente. Deben existir ciertos indicadores que permitan determinar cuándo la educación es incluyente y/o excluyente. Es necesario tener un patrón de referencia para reconocer su opuesto.

De hecho, si nos apoyamos en la connotación dada unos párrafos atrás sobre educar, se puede afirmar que la búsqueda de una educación inclusiva requiere de cambios en el convivir con el otro, en la manera como me relaciono, como pienso y siento, lo cual estaría apuntando a un tema social que va más allá de un aula de clase o una institución educativa.

Mientras que otra postura puede ser aquella que delimita la educación inclusiva como algo inherente, única y exclusivamente a lo que se desarrolla dentro del aula de clase y/o una institución educativa. Se estaría hablando de un enfoque de cobertura, al asumir la inclusión como la acción de facilitar el acceso de personas a un espacio. Dicho de otra manera, el hecho de que un grupo de personas tenga la facilidad de reunirse y permanecer en un espacio común da por entendido que se está siendo incluyente. Aunque también es importante expresar que podría haber una postura que busque mezclar cobertura e inteligencia relacional, si se permite utilizar el término para hacer referencia al hecho de saber convivir y compartir con el otro.

Cada uno de los anteriores panoramas son alternativas de interpretación que se pueden generar frente al tema de educación inclusiva, lo cual ratifica la importancia de unificar la manera como se concibe este término. De lo contrario quedará en un simple deseo que cada quien asumirá a su modo y a su conveniencia, pero que realmente no facilitará la orientación hacia un logro y el trabajo en equipo. Al entender que este es un deseo mundial se hace indispensable el trabajo en equipo.

Hasta aquí se puede ver cómo la educación inclusiva puede tomar variadas interpretaciones, la importancia radica en identificar y determinar el enfoque que se le quiere dar, más aún cuando este asunto de “Educación para todos” (EPT) termina siendo un llamado y movimiento mundial.

Algo clave en este contexto es el hecho de que la educación inclusiva o “Educación para todos” (EPT) es un llamado y un movimiento mundial de una asociación de naciones, es por esto que se considera fundamental los dos aspectos que se han venido mencionando:

- Orientación al logro.
- Trabajo en equipo.

Si se toma a la UNESCO como una asociación de naciones se hace indispensable el trabajo en equipo para que la labor individual redunde en el beneficio general y viceversa. La claridad en la interpretación de la meta facilita la orientación del equipo siempre y cuando haya la disposición y convicción de cada uno de los miembros, que para este caso serían las naciones.

Existe un escenario teórico al que se propone llegar por el cual es necesario empezar a trabajar desde la realidad actual (particular) y el camino que se ha de trazar responde a la interpretación que cada actor ha de dar. Cada sistema educativo ha seguido su camino de transformación a partir de la interpretación que se le ha dado a la educación inclusiva. El hecho de tener como referente el planteamiento mundial de la UNESCO facilita hacer un análisis y reflexión frente al tema, ya que posibilita identificar si lo que se está desarrollando dentro de los sistemas educativos va en el sentido esperado.

Tener un patrón de referencia posibilita contar con un factor orientador que contribuya a retroalimentar el accionar cotidiano. A eso se apunta con el desarrollo de este artículo, a indagar y a ahondar frente a qué es lo que se está interpretando en el tema de educación inclusiva, lo cual va servir de base para realizar un análisis y reflexión del proceso evolutivo de la educación.

Ya existe una expresión teórica frente al tema de educación inclusiva promulgado por la UNESCO, queda revisar cómo cada sistema educativo ha venido interpretando y acogiendo esa propuesta teórica y cómo ha venido trasegando ese camino que lo pretende llevar a ese estado pretendido.

2. En la búsqueda de encontrar la unificación en la multi- interpretación

El hecho que el concepto de educación inclusiva, a partir del cual se pretende orientar una visión mundial, se preste para variadas interpretaciones y que no sea frecuentemente bien comprendido, ha generado según Peters (2004) dos paradigmas:

- **Paradigma de colocación**

Con ello se hace referencia a la concepción de educación inclusiva como un “lugar”, al asumir que la inclusión radica en ingresar, reunir o permitir el acceso a un grupo de personas a un espacio físico común. Es una visión en la que predomina la creación de mecanismos y procedimientos que garanticen el hecho de que las personas ingresen al sistema educativo según su edad o nivel de escolaridad.

Bajo este paradigma, se apunta a eliminar aquellos aspectos que obstaculizan la posibilidad de una persona de ingresar a una institución educativa. De una u otra manera es un planteamiento basado en lo estructural, en el que la inclusión se mide en términos de pertenecer o no a una institución educativa.

- **Paradigma de categorización**

Se asume la educación inclusiva como un esfuerzo por atender ciertas categorías de grupos sociales que han sido catalogados como vulnerables y marginados, como las mujeres, las minorías lingüísticas, los pueblos indígenas, los niños y las niñas con discapacidades o dificultades de aprendizaje, entre otros. Bajo este paradigma se tiende a segmentar las personas dentro de calificativos como: “diferentes”, “especiales”, entre otros.

Al tener en cuenta estos paradigmas, la reflexión pasa por revisar la interpretación que cada sistema educativo le está dando a la educación inclusiva, para así determinar si en realidad es esto lo que se buscaba.

La libre interpretación que se ha posibilitado frente al tema de educación inclusiva abre la puerta para que unos Estados se orienten hacia el paradigma de colocación, otros al de categorización. Dentro de cada uno de estos paradigmas, es posible que se orienten hacia algún aspecto específico, como también que se propongan otros paradigmas.

En lo anterior radica la gran diferencia cuando se habla de realizar algo individual a hacerlo en equipo, el contexto cambia y los elementos de análisis deben ser distintos. Hablar de la educación inclusiva implica un compromiso mundial que hace inherente una labor colectiva, cooperativa y solidaria. Proclamar una “Educación para todos” (EPT) es una apuesta a una verdadera labor colectiva, de TODOS; desde ahí se parte para la construcción de este artículo.

Por ahora, el término TODOS es el elemento que puede dar una referencia para cualquier análisis, al percibir que se carece de una interpretación unificada de la visión mundial propuesta, ya que se podría decir que la expresión visión mundial lleva implícito el término unidad.

En esta línea de pensamiento se observa que hablar de TODOS requiere de una interpretación común y un trabajo en equipo, una labor interesante y compleja desde el punto de

vista práctico, más no imposible si es bien comprendida desde el inicio. Una tarea importante en esta labor pasa por interiorizar y darse cuenta que buscar la manera de alinear los objetivos individuales con un objetivo común puede beneficiar a todas las partes interesadas: todos ponen, todos ganan.

Hasta ahora hay avances en términos de leyes, normas y formulación de tratados y políticas públicas frente al tema de educación inclusiva, cada sistema educativo acoge y promulga aquellos rasgos o elementos que considerada aceptables dentro de su contexto. De este proceso que ha llevado a ver la inclusión desde dos perspectivas (paradigma de colocación y de categorización) surge la propuesta interpretativa que puede facilitar la unificación en términos de sentido e intención de la propuesta teórica que expone la UNESCO.

Esta propuesta se expresa en un paradigma holístico, el cual se fundamenta en la concepción biológica sobre educación (Maturana, 1988). A partir de la cual se puede afirmar que la búsqueda de una educación inclusiva no está relacionada con la educación como tal si no por los modos de relacionamiento entre las personas. En este punto, el análisis biológico de las relaciones humanas plantea que “somos seres emocionales, y es a partir de la emoción que experimentamos que nos disponemos hacia uno u otro dominio de acción que se ve reflejado en nuestra conducta”

Es un paradigma que apuesta a la intervención del ser humano como principal responsable de la materialización de los ideales o deseos individuales o colectivos.

Al asumir que la acción humana viene determinada por la emoción que se encuentra experimentando el ser en el momento que actúa, surge la siguiente reflexión: Si en la actualidad se acepta que la educación es excluyente, con el solo hecho de desear una educación incluyente, da por sentado que se está percibiendo lo opuesto. Se podría afirmar que el comportamiento

humano actual transmite exclusión, producto de la emoción que ha aprendido y se ha acostumbrado a experimentar al relacionarse con otro, lo que dejaría abierta la pregunta: ¿Es este un problema cultural?

A partir de esta línea de pensamiento biológico se podría afirmar que para lograr una educación inclusiva se debe cambiar la emoción a partir de la cual se ha acostumbrado cultural y socialmente el ser humano a actuar con el otro. Bien dice Maturana (1988) “que hay emociones humanas que llevan a conductas que niegan al otro” (p. 89). Cabría la inquietud: ¿Acaso negar al otro no es ya una acción excluyente?

La interpretación de la educación inclusiva a la luz del paradigma holístico permite al ser humano estar en constante auto observación e introspección bajo la pregunta: ¿La conducta que asumo termina siendo un acto de negación o aceptación del otro? Casi que se convierte en un ejercicio y acto de conciencia, como una alerta roja que se prende para ayudar a reflexionar sobre las conductas y comportamientos humanos.

Es posible que alguien haga el siguiente planteamiento: ¡Eso es coartar la libertad! Querer homogenizar la conducta humana, lo cual puede ser válido dependiendo desde la perspectiva que se mire. Sin embargo, en un contexto de trabajo en equipo no aplicaría esta apreciación, más aún cuando la construcción de un marco de referencia y una interpretación común de lo que se promulga busca precisamente crear un escenario con el que todos los actores se encuentren identificados y convencidos.

Situación que de una u otra manera cada ser humano lo realiza independientemente, ya que dentro de la condición humana generalmente se busca un referente o modelo a seguir. A partir de ahí se forjan muchas de nuestras características personales. La diferencia cuando se trabaja en equipo pasa por el hecho de encontrar un modelo o referente común que oriente el

accionar humano. Labor compleja para algunos, imposible para otros. Todo es válido, pero es lo que implica trabajar en equipo.

De todos modos, la situación no pasa por qué tan complejo o imposible parezca sino por la disposición humana que se tenga frente a algo o alguien. Casi que cualquier deseo se desvanece o toma fuerza desde la disposición interior que tenga uno o varios seres humanos. En definitiva, la falta de una interpretación unificada de lo que se proyecta impide tener una orientación común hacia la cual se disponga interiormente el colectivo.

Así, el proceso de transformación que a partir de 1990 debieron iniciar los Estados integrantes de la UNESCO en sus sistemas educativos, ha llevado a esfuerzos individuales orientados a la interpretación particular que cada uno le ha otorgado al llamado mundial: Educación Inclusiva = “Educación para todos” (EPT). En general, los esfuerzos realizados se han enfocado en términos de estructura a partir de la construcción de políticas públicas y marcos legislativos que “hagan cumplir” lo proyectado. Ya la reflexión pasa por identificar si estos cambios estructurales son suficientes para que en la práctica se refleje la teoría.

Si se tiene en cuenta que en los procesos también se requieren de cambios funcionales que en el ámbito social implica al ser humano y su interacción con otros, es necesario revisar otros aspectos, ya que esto requiere, además de lo estructural, de modificaciones en el pensamiento, la actitud y el comportamiento; lo cual exige de un proceso de transformación personal que, como ya se ha mencionado, está relacionado con la conciencia y convicción del ser humano.

Bajo esta premisa se puede hablar de que en una actividad o sistema humano, son las personas las que hacen posible que un ideal o visión se pueda llevar a la práctica, lo que hace necesario un proceso de identificación con el ideal planteado y de transformación de conciencia.

La educación requiere de la interacción con el otro a través de las relaciones sociales que establecemos los seres humanos. Es en ese relacionarse con el otro donde se puede o no experimentar la inclusión, lo que da el indicio de que un asunto como la inclusión pasa más por las dinámicas de relacionamiento social que se dan entre las personas que asisten a las instituciones educativas que por la misma educación en sí.

3. El papel que juegan los sistemas educativos

Dentro de la teoría de sistemas se habla “que un sistema abierto es aquel influenciado por factores externos” (Ferguson, 1994, p.38). Por sus características, los sistemas educativos son sistemas abiertos que reciben continuamente la influencia de factores externos que están directamente correlacionados a ellos. De esta manera, factores como el político, administrativo y legislativo impactan en el funcionamiento de los sistemas educativos y requieren de la adaptación del sistema en respuesta a los cambios generados por dichos factores.

Estos factores obligan a que el sistema deba adaptarse para responder a la necesidades o exigencias del entorno, puesto que “no son los sistemas educativos los que tienen derecho a cierto tipo de niños. Es por ello, que el sistema educativo de un país es el que debe ajustarse para satisfacer las necesidades de todos los niños y jóvenes” (Lindqvist, 1994,). Es por ello que la transformación interna de los sistemas educativos es lo que merece un miramiento especial, más aún si se tiene en cuenta que los elementos que conforman un sistema educativo terminan siendo seres humanos en distintos roles: docentes, alumnos, personal administrativo, directivos y padres de familia.

Así pues, se hace necesario que cada uno de los actores dentro del sistema educativo sea consciente de la visión del sistema y de su labor dentro de éste como un todo, de lo que implica a

cada uno. Identificar los elementos que se interrelacionan dentro y la manera como deben interactuar entre sí para lograr un determinado objetivo es fundamental antes de implementar cualquier tipo de cambio dentro. A partir de ahí se hace posible determinar las acciones que se deben implementar en cada elemento del sistema, para facilitar que se cumpla el objetivo al que se apunta.

La complejidad de un sistema conformado por seres humanos radica en la manera de lograr que el sentir y el pensar de cada uno puedan convivir con el del otro, o en su defecto, trascender el sentir y el pensar individual por uno general. Se convierte en un asunto de convivencia que implica conciliar y llegar a acuerdos para el bien de TODOS, ya que al fin de cuentas, el sistema educativo termina siendo el medio o la forma a través de la cual se disponen los actores que participan en el proceso educativo para alcanzar el objetivo común. Por ello la importancia de generar una interpretación conjunta de lo que se visiona, ya que esa visión va a marcar el rumbo y va a determinar la estructura, los procesos y la cultura:

- Estructura, relacionada con la manera como se organizan y disponen los elementos dentro del sistema.
- Procesos, relacionados con los modos de interacción e interrelación entre los elementos que conforma el sistema.
- Cultura, relacionada con los rasgos, características y costumbres que identifica los modos relacionamiento y convivencia de los actores dentro de un sistema.

Se hace un énfasis frente a la cultura, por el hecho de ser ese elemento que de una u otra manera está ligado al sentir y pensar humano, que por ende pasa a ser originario de los otros dos

elementos: Estructura y procesos. En este punto, se toma como referencia la definición de cultura que ofrece Goodenough (1957):

La cultura de una sociedad consiste en todo aquello que conoce o cree con el fin de operar de una manera aceptable sobre sus miembros. La cultura no es un fenómeno material: no consiste en cosas, gente, conductas o emociones. Es más bien una organización de todo eso. Es la forma de las cosas que la gente tiene en su mente, sus modelos de percibir las, de relacionarlas o de interpretarlas (p.93).

En esta definición de cultura se encuentran tres expresiones que merecen una reflexión especial: modelos de percibir, relacionar e interpretar las cosas. Algo que genera la posibilidad del siguiente planteamiento hipotético: Si al interior de los sistemas educativos actuales se está percibiendo exclusión, se podría afirmar que tiene que ver con la cultura (modelos de percepción, relacionamiento e interpretación), bajo la cual se encuentran interactuando los actores de los diferentes sistemas educativos.

Situación que de ser cierta, confirmaría la concepción biológica de educación que implica intervenir el ser humano y la manera cómo percibe, se relaciona e interpreta lo que pasa en su entorno. Dicho de otra manera, requeriría una transformación cultural, algo que termina siendo más profundo y trascendental que el hecho de modificar la estructura y los procesos de un sistema, para el caso, del sistema educativo.

Es así como visión y sistema se convierten en los dos elementos fundamentales al momento de pensar en una educación inclusiva. El primero como la base sobre la cual se construye el segundo. Dicho de otra manera, el sistema termina siendo el medio a través del cual

se orientan los esfuerzos hacia un objetivo particular. El sistema es la manera como se disponen, se ordenan y se ponen a interactuar los diferentes elementos, lo cual estará determinado con base a lo que se quiere lograr.

En definitiva, eso es lo que falta en la educación inclusiva, tener claro la interpretación que se le quiere dar al ideal o al estado al que se quiere llegar. Le queda a la UNESCO y sus Estados miembro la tarea de continuar ese proceso inicial en aras de consolidar una interpretación común y un marco de referencia que le permita a cada uno de sus miembros facilitar la toma de decisiones e implementar las modificaciones necesarias en cada uno de sus sistemas educativos.

De hecho, es una labor que se replica, es decir, la UNESCO como tal viene siendo un sistema macro o madre, que al interior está conformado por los sistemas educativos de cada Estado en lo que tiene que ver con el tema de educación, por lo tanto, el hecho que ese sistema macro considere que la educación inclusiva está siendo interpretada de distintas maneras, es una señal de que el ejercicio comunicativo requiere de revisión.

Este artículo termina siendo un ejercicio práctico, en el que se reflexiona y se busca poner a conversar la práctica y la realidad actual de los sistemas educativos, con el ánimo de aportar a la evolución y al progreso en este campo del desarrollo humano.

La reflexión pasa por determinar el nivel de coherencia entre lo que se desea o dice que se quiere y lo que se hace. Esa relación se puede determinar teniendo claro qué se quiere (visión) y qué se está haciendo (sistemas educativos).

Suena paradójico, pero es muy común que para opinar sobre un tema de interés no se tenga en cuenta el contexto o el para qué de lo que se hace, razón por la cual se quiso empezar por ahí, por indagar sobre el contexto y los elementos que orientan ese compromiso mundial de

“Educación para todos” (EPT), que desde hace 15 años se viene trabajando y que aún sigue en proceso de maduración. Lo fundamental aquí es que ya hay un camino trasegado y por lo menos hay una intención general (mundial) de apuntar a la inclusión en el campo educativo. El reto es continuar y revisar aquello que puede perturbar o dispersar la orientación que se quiere dar.

En un aporte personal a ese proceso de construcción de esa visión educativa de la Educación inclusiva, se considera fundamental la unificación en la interpretación de la visión, al buscar que movilice interiormente a los diferentes actores dentro del sistema educativo mundial para posteriormente adaptar el sistema de acuerdo a lo que se requiera.

El tridente Visión, Ser humano y Sistema, adquiere importancia en la medida que el actor intermedio: Ser humano, esté convencido, identificado y motivado con la visión. De lo contrario, será un esfuerzo en vano que seguramente aportará a la reflexión humana, a la construcción de tratados, escritos, debates, conversatorios, la generación de cambios normativos, de alguno que otro movimiento social, entre otros, pero que a la larga no genera cambios profundos, de raíz.

Así las cosas, en este proceso de transformación educativa que se busca implementar se hace necesario despertar en el ser humano ese deseo por incluir al otro, por aprender a convivir en la diferencia, por ir tras ese ideal de educación inclusiva. Más que el simple hecho de decir SÍ, yo quiero una educación inclusiva, es el reto de asumir el costo humano que ello requiere. Se entiende por costo lo que cada uno debe asumir humanamente (tiempo, esfuerzo, dedicación, entrenamiento, cambios actitudinales, comportamentales, entre otros).

El factor humano es clave o como se le llama en el campo administrativo y gerencial: un factor crítico de éxito, lo cual realmente no es un descubrimiento si se tiene en cuenta que, en el plano humano, la mayoría de cosas, actividades y proyectos que se han convertido en algo

tangible, es gracias a que uno o varios seres humanos la hicieron posible; aunque no pasa tanto por su capacidad sino por su convicción en aquello que quieren.

Realmente ahí puede estar la clave de este y cualquier otro proceso humano que se quiera llevar a cabo a un feliz término. Esta investigación adquiere relevancia y cierto grado de complejidad cuando se habla de movilizar no a un ser humano, ni siquiera a muchos, sino a TODOS; como es la idea que se está liderando desde la UNESCO en el plano educativo mundial. Se aclara que lo complejo no indica imposible ni es un argumento para desistir en la búsqueda de un objetivo común.

De esta manera, aplaudo la apuesta mundial en el tema de la educación, abogo por su continuidad y espero que la reflexión que se expone en este artículo aporte en esa construcción y proceso de más de 15 años, que creo más que un deseo de algunos, es el producto de un sentir y clamar humano.

Conclusiones

La educación inclusiva es una visión que está en proceso de construcción y que requiere de un proceso comunicacional, motivacional, de concientización y empoderamiento de los actores que hacen parte de los sistemas educativos, en donde se reconozca la diferencia como una condición del ser humano.

El logro de una educación inclusiva pasa más por un tema de fondo que de forma, es decir, por actitudes, pensamientos y comportamientos humanos, es necesario que se realicen las adaptaciones suficientes para garantizar las condiciones que posibiliten el desarrollo de las capacidades de los estudiantes, estas adaptaciones no son sólo para aquellos estudiantes

diagnosticados con alguna condición física o cognitiva sino para todos los estudiantes, reconociendo las diferencias que los constituyen como individuos.

Más que un tema teórico, la inclusión es un aspecto vivencial que se percibe en los ambientes, lugares y personas con las que un ser humano tiene la posibilidad de interactuar en su vida diaria, no responde a una actividad puntual o a una adaptación en específico, para que sea una práctica real se requiere que se pase por los pensamientos, los sentimientos y en consecuencia por las acciones de los docentes, padres de familia, directivos y estudiantes.

Se hace necesario una interpretación común de lo que se proyecta en el tiempo, para que oriente la toma de decisiones y la ejecución de acciones que faciliten el proceso de transformación necesario en los sistemas educativos para el logro de la visión trazada.

Reconocer el valor del otro a través del aprendizaje cooperativo, es un reto para la educación incluyente, pues se deja de jerarquizar la diferencia en donde unos obtienen privilegios y otras carencias, la educación en un sentido de equidad, promueve el desarrollo y potencialidad de cada uno para el desarrollo social y comunitario desde la solidaridad.

Referencias bibliográficas

Bélgica, A. (2008). *Inclusión social para la construcción de ciudadanía*. Ponencia hecha en el Encuentro de Jóvenes Comunicadores 2008.

Ferguson, M. (1994). *La conspiración de Acuario: Transformaciones personales y sociales en este fin de siglo*. Recuperado de https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=4_7QC67Zql4C&oi=fnd&pg=PA9&dq=Ferguson,+1994+sistemas+abiertos&ots=ls2lyqbPhB&sig=bi8IM-8GrLPvBc0XYJSw6ANmc7E#v=onepage&q=Ferguson%2C%201994%20sistemas%20abiertos&f=false

Goodenough, W. (1957). *El concepto de cultura: Textos*. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/74178816/El-Concepto-de-Cultura-Textos-Fundamentales-Kahn-J-S>

- Lindqvist, B. (1999). *Education as a fundamental right (Educación como derecho fundamental)*. 2(4), 6. Recuperado de <https://www.unicef.org/education/files/vol2disabileng.pdf>
- Maturana, H. (1988). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago, Chile: Hachette/comunicación.
- Peters, S. (2004). *Inclusive Education: An efa strategy for all children*. Recuperado de http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079993288/InclusiveEdu_efa_strategy_for_children.pdf
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Touraine, A. (1997) *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Recuperado de http://www.diba.cat/c/document_library/get_file?uuid=6e2a8c35-35aa-415b-8ecf-4427167d762f&groupId=1295730
- Wigdorovitz, A. (2008). *El concepto de inclusión educativa: Definición y redefiniciones*. 2(1), 7. Recuperado de https://www.google.com.co/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=Wigdorovitz%2C+2008&*>