



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**CONCEPCIONES DE EDUCACIÓN INCLUSIVA Y ACCIONES QUE INCIDEN EN LA  
CONVIVENCIA ESCOLAR DE AGENTES EDUCATIVOS COMO SUJETOS  
POLÍTICOS EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL MUNICIPIO DE TURBO**

---

Autor

Víctor Daniel Trujillo Tabares

Universidad de Antioquia  
Facultad de Educación  
Departamento de Educación Avanzada  
Apartadó, Colombia

2019

Concepciones de educación inclusiva y acciones que inciden en la convivencia escolar de agentes educativos como sujetos políticos en una institución educativa del municipio de Turbo

**Víctor Daniel Trujillo Tabares**

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de:

**Magíster en Educación**

Asesora:

**Nilva Rosa Palacio Peralta**

Magíster en Educación desde la Diversidad

Doctoranda en Educación

Línea de Investigación:

Pedagogía Social

Grupo de Investigación:

Unipluriversidad

**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Departamento de Educación Avanzada

Apartadó, Colombia

2019

## AGRADECIMIENTOS

*Hasta aquí he llegado gracias a muchas personas en mi caminar personal.*

*A las enseñanzas del trabajo duro al lado de mi padre, de la templanza amorosa y fuerte junto a mi madre. A la incondicionalidad y confrontación*

*hombro a hombro con mi hermano. Al amor empoderado de mi compañera de camino. A la experiencia de muchos maestros, de esos que tal vez nunca han pisado un aula, con los cuales una conversación puede reemplazar semanas de lectura. De muchos estudiantes, parao´s, firmes frente a la vida, con la convicción de cambiar su historia y con ella la de sus familias.*

*Del mismo modo, a esa escuela Lasallista que abre sus puertas a quien quiera entrar, gracias...Así como solo se me ocurre esta palabra cuando pienso en cada uno de los participantes.*

*Y finalmente, agradezco a mi Alma Máter, por haber puesto en este camino de formación humana, a un ser tan sensible, exigente y comprensivo para que me acompañara a caminar en la investigación, Nilva*

*Rosa Palacio Peralta, asesora y guía que con su presencia ayudó a que este barco llegara a buen puerto. Y de este modo aportó en mi comprensión sobre la importancia de escribir como forma de resistencia.*

1 8 0 3

## TABLA DE CONTENIDO

Índice de gráficas.....	6
Índice de ilustraciones .....	6
Índice de tablas .....	6
RESUMEN .....	7
ABSTRACT.....	8
1. PRESENTACIÓN.....	9
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	11
2.1 Miremos al pasado para pensar esta problemática.....	13
2.2 Contexto Institucional.....	18
2.3 Objetivo(s).....	21
3. HORIZONTE TEÓRICO .....	22
3.1 Reflexión sobre el marco normativo .....	23
3.2 Concepciones de educación inclusiva.....	30
3.2.1 ¿Por qué concepciones?.....	31
3.2.2 Formación en educación inclusiva.....	33
3.2.3 El otro desde la educación inclusiva.....	34
3.2.4 Concepción de persona incluyente.....	35
3.2.5 Concepción de institución educativa incluyente .....	36
3.2.6 Concepciones de educación inclusiva .....	37
3.3 Acciones que inciden en la convivencia escolar .....	40
3.3.1 Concepción de Convivencia Escolar.....	40
3.3.2 Inclusión y Convivencia Escolar.....	41
3.3.3 Exclusión y Convivencia Escolar.....	42
3.3.4 Comprensión de las acciones que inciden en la convivencia escolar.....	42
3.4 Agente educativo como sujeto político.....	43
3.4.1 Concepción de sujeto político.....	43
3.4.2 Consciencia de ser sujeto político.....	44
3.4.3 Acciones como sujeto político.....	44
3.4.4 Constitución de un agente educativo-sujeto político.....	45
3.4.5 Agentes educativos como sujetos políticos .....	50
4. HORIZONTE METODOLÓGICO .....	52
4.1 Paradigma .....	52
4.2 Enfoque .....	52

4.3	Método.....	53
4.4	Técnicas e instrumentos .....	54
4.5	Sobre los participantes .....	57
4.6	Recolección de la información .....	58
4.7	Unidades de análisis .....	59
4.7.1	Agentes educativos.....	59
4.8	Consideraciones éticas .....	60
5.	ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	61
5.1	Análisis de los datos cualitativos.....	61
5.2	Aproximación a las concepciones de educación inclusiva .....	63
5.2.1	Procesos de formación en educación inclusiva.....	74
5.2.2	La otredad desde la educación inclusiva.....	77
5.2.3	Desde esta mirada ¿quiénes son incluyentes?.....	87
5.2.4	Características de una institución educativa incluyente.....	90
5.3	Reconocimiento de las acciones que inciden en la convivencia escolar.....	101
5.3.1	¿Cómo se concibe la convivencia escolar? .....	105
5.3.2	Escenarios de educación inclusiva en la convivencia escolar .....	110
5.3.3	Convivencia escolar y situaciones de exclusión.....	116
5.4	Concienciación de los agentes educativos como sujetos políticos.....	124
5.4.1	Concepciones sobre el sujeto político.....	124
5.4.2	Asumirse como sujeto político.....	130
5.4.3	Acciones con apuesta política.....	143
6.	CONCLUSIONES .....	153
7.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	157
8.	ANEXOS.....	164
8.1	Anexo 1: Situaciones dilemáticas.....	164
8.2	Anexo 2: Formato de entrevista semiestructurada .....	169
8.3	Anexo 2: cronograma de investigación.....	171

## Índice de gráficas

<b>Gráfica 1:</b> Construcción del horizonte teórico .....	22
--	----

## Índice de ilustraciones

<b>Ilustración 1.</b> Categorías y Subcategorías .....	61
<b>Ilustración 2.</b> Ejemplo de la codificación en Atlas.ti versión 8 .....	61
<b>Ilustración 3.</b> Red-concepciones de educación inclusiva.....	62
<b>Ilustración 4.</b> Red-acciones que inciden en la convivencia escolar.....	62
<b>Ilustración 5.</b> <i>Red-agente educativo como sujeto político</i> .....	62
<b>Ilustración 6.</b> Dibujo de una institución educativa incluyente .....	91
<b>Ilustración 7.</b> Dibujo de una institución educativa incluyente .....	93

## Índice de tablas

<b>Tabla 1:</b> Marco normativo colombiano de la educación inclusiva .....	24
<b>Tabla 2</b> Marco normativo colombiano de convivencia escolar .....	27
<b>Tabla 3:</b> Dimensiones y tipos de saberes propuestos por Porlán y otros (1997) que al yuxtaponerse conforman las concepciones .....	31
<b>Tabla 4:</b> Rasgos de una persona incluyente en el ámbito educativo .....	35
<b>Tabla 5:</b> Diferencia entre integración o inclusión educativa y educación inclusiva.....	38
<b>Tabla 6.</b> Estructura de taller de investigación.....	56
<b>Tabla 7.</b> Criterios de selección de participantes.....	57
<b>Tabla 8.</b> Perfil de los participantes .....	59
<b>Tabla 9.</b> Esquema de análisis de la información por categorías de acuerdo con las técnicas utilizadas.....	63
<b>Tabla 10.</b> Perfil de las personas incluyentes según agentes educativos de la I.E.S.J.....	87

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## RESUMEN

La investigación se desarrolló en una institución educativa del municipio de Turbo (Urabá antioqueño), donde se han desarrollado, desde hace varios años, una serie de acciones para lograr que se viva la inclusión en toda la comunidad educativa. Aun así, se siguen presentando situaciones de exclusión desde la interacción que se da en espacios abiertos y aulas de clase. Además, esta institución se ubica en un contexto que ha sido vulnerado por múltiples formas de violencia, y ha dejado profundas consecuencias en el tejido social.

Conforme con ello, la pregunta que condujo la investigación fue *¿cómo se relacionan las concepciones de educación inclusiva y las acciones que inciden en la convivencia escolar de agentes educativos como sujetos políticos en una institución educativa del municipio de Turbo?* En consecuencia, el horizonte metodológico se eligió desde la investigación cualitativa, utilizando el método investigación acción pedagógica, que se circunscribe en el enfoque crítico-social. Consecuente con la línea de investigación en Pedagogía Social, desde la cual se tienen apuestas por el empoderamiento de los participantes, se generaron escenarios de concienciación sobre su accionar.

En los hallazgos se encontró una relación dialógica entre las concepciones de educación inclusiva y las acciones que inciden en la convivencia escolar, comprendiéndolas como procesos inherentes entre sí. A estas acciones les conciernen valores comunes como solidaridad, empatía, sensibilidad, comprensión y cooperación; por otra parte, aunque se evidenció ausencia de formación política en los participantes, se logró construir con ellos dinámicas de concienciación como sujetos políticos en torno a su quehacer; ello suscita subordinación frente a los mandatos institucionales. Se valida así la pertinencia del método seleccionado.

**Palabras clave:** educación inclusiva, convivencia escolar, agentes educativos, sujeto político, diversidad.

1 8 0 3

## ABSTRACT

This study was carried out in an high school in Caribbean Colombia (Urabá Antioqueño), involving the community for several years. However, exclusion situations continue to take place in academic dynamics. Furthermore, this educational institution has been vulnerable to various actors of violence leaving profound consequences for the social context.

Accordingly, the main question proposed for the research was: How are the concepts of inclusive education and the actions that affect the school coexistence of educational agents, as political subjects, in an educational institution in the municipality of Turbo-Colombia? Our chosen an approach called Pedagogical Action Research Method (PARM), which is circumscribed in the critical-social approach and consistent with the line of research in social pedagogy which look for empowerment of the participants, generating scenarios of awareness about their actions.

Finally, our results showed a dialogical relationship between the concepts of inclusive education and the actions that affect school coexistence, understanding them as processes inherent in each other. Which are values in terms of solidarity, empathy, sensitivity, understanding and cooperation. On the other hand, although there was evidence of lack of political formation in the participants, causing subordination to institutional mandates, it was possible to build with them dynamics of awareness as subjects politicians around their work validating the relevance of the selected method.

**Keywords:** inclusive education, school life, educational agents, political subject, diversity

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



## 1. PRESENTACIÓN

Esta investigación se realizó en una Institución Educativa del municipio de Turbo; es el resultado de un proceso de investigación-acción pedagógica, desarrollado con agentes educativos bajo la perspectiva de sujeto político. Tiene por objetivo develar la relación entre dos aspectos de la vida escolar en esta institución, como lo son las concepciones de educación inclusiva, y las acciones que inciden en la convivencia escolar; ya que como lo plantea Skliar (2008):

No se trata apenas de proclamar políticas de acceso universal a las instituciones, la entrada irrestricta de todas las personas con discapacidad a las escuelas, sino a la vez, al mismo tiempo, en el mismo tiempo, crear un pensamiento y una sensibilidad ligados a lo que significa estar juntos, el para qué del estar juntos, la concepción del estar juntos. (p.5)

De acuerdo con esta afirmación, construir una escuela inclusiva implica trascender las políticas públicas. Consiste en ir más allá, a las entrañas de la escuela, donde se explore la experiencia del ser, estar y convivir juntos, con seres diversos. De ahí surge el interés por investigar sobre la relación entre inclusión y convivencia escolar, pues el investigador principal hacía parte de la institución educativa donde se realizó la investigación. En ella desde hace algunos años se han venido desarrollando una serie de acciones, para propender por el funcionamiento en clave de inclusión. Concretando ese interés en la pregunta: ¿cómo se relacionan las concepciones de educación inclusiva y las acciones que inciden en la convivencia escolar de agentes educativos, como sujetos políticos, en una institución educativa del municipio de Turbo?

Este informe da cuenta de esa relación, después de identificar las concepciones de educación inclusiva, entre las que se encontraron al menos cinco diferentes: a) promotoras de los derechos humanos, b) como estructura del horizonte institucional, c) como integración, d) en transición desde la inclusión educativa y e) desde de la diversidad como cobertura. Igualmente, reconocer las acciones que inciden en la convivencia escolar como acciones de índole relacional y curricular, para mejorar las condiciones de vida de los participantes desde el fortalecimiento del liderazgo y el reconocimiento como sujetos políticos.

A continuación, en los siguientes capítulos se describe el contexto en que se dio la investigación, los argumentos que la motivaron, las bases teóricas, el horizonte metodológico

seguido para desarrollarla, los resultados, donde la participación de todos permitió develar esa relación buscada en el objetivo, las conclusiones y algunas recomendaciones.

Se espera que esta investigación sea útil a la institución para seguir trabajando en pro de la educación para todos, así como para revisar el estado actual de los procesos de educación inclusiva y en esa medida emprender nuevas acciones que lleven a cumplir su compromiso educativo fundamentado en la inclusión, la equidad y la justicia social, además, a otros investigadores y a las directivas docentes del municipio para determinar políticas de educación inclusiva que respondan a las necesidades aquí develadas.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## 2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación inclusiva ha venido apareciendo en la agenda mundial como una propuesta pedagógica que busca atender la diversidad de los estudiantes, pues la entiende como un factor inherente a la condición humana; se materializa en políticas y principios en defensa de la educación como un derecho para todos, sin excepción alguna.

Sin embargo, como lo plantean Ortega y Torres (2011), Colombia es un país con sus instituciones formativas en crisis, en el cual hay ausencia de diálogo y carencia de cuidado y protección de la otredad; con una educación encargada de limitar, regular y moderar la socialización espontánea, desconocedora de la diversidad; lo que se complejiza al ser la escuela “el único referente de la institucionalidad del Estado que llega a la mayor parte de la sociedad”, Grisales (2017, p.7), esto es mucho más evidente en contextos regionales de territorialidades apartadas; cargando a costas con la responsabilidad de formar integralmente a todos los estudiantes.

Entender la educación como un derecho para todos implica trabajar en pro de mejores procesos educativos para quienes lograron ingresar, trascendiendo los contextos normotípicos (aquellos donde no se hacen ajustes razonables de aprendizaje, ni flexibilizaciones de acuerdo con las características de los estudiantes), como lo enuncia Grisales (2017), en los que mientras, por un lado, se profesa un discurso inclusivo que reconoce la diversidad de los sujetos; por otro, se enseña y evalúa con los mismo criterios e instrumentos a todos, sin dar espacio al discernimiento pedagógico de los diferentes procesos escolares.

En la actualidad muchos estudiantes no alcanzan los niveles esperados por el sistema educativo en cuanto a rendimiento académico, personal y social. Situación que se agudiza en la ruralidad, con el aumento de la brecha de desigualdad propia de estos entornos educativos; no solo con quienes presentan una discapacidad, sino con todas las otras minorías latentes de ser excluidas (grupos étnicos, LGBTI, estratos socioeconómico bajos, víctimas, etc.). Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO (2008), la exclusión en educación no se reduce solo a quienes permanecen por fuera del sistema, debido a no haber accedido a este o haberlo abandonado; también, a quienes, dentro de él, son discriminados por asuntos étnicos, de género, estrato social, capacidades o características personales. Esta misma organización, en dicho informe, afirma que Colombia es uno de los países donde más se ha dado

la exclusión en términos educativos, en cuanto a la respuesta brindada a comunidades que por diferencias “socioculturales, económicas, biológicas y/o ideológicas” son diversas y vulnerables.

Este hecho se evidencia en el municipio de Turbo. Según el último censo del Departamento Administrativo Nacional de Estadística-DANE (2005), el 46,3% de la población turbeña no ha superado la básica primaria, y solo el 28,3 ha alcanzado la secundaria; según Obregón y otros (2010); comparte con Casanare altos niveles de deserción. En esa misma línea, el Sistema de Información para el Monitoreo, Prevención y Análisis de la Deserción Escolar- SIMPADE (2018) presentó que para el año 2017, el porcentaje de deserción fue del 3,86% de los estudiantes matriculados, mientras la meta nacional estaba en 2,88%, lo que significa que esta Entidad Territorial Certificada (ETC) estuvo alrededor de un punto porcentual por encima de la meta nacional.

En este sentido, la ETC presenta dificultades para lograr lo consagrado en el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia. Este concibe la educación como un derecho fundamental de toda persona; en términos de la Constitución (1991), la educación “es un servicio público que tiene una función social [con la cual] se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura” (p.36).

Adicionalmente, en el municipio de Turbo no hay registros oficiales de cómo se concibe la educación inclusiva, ni de la aplicación del Índice de Inclusión, si bien no era obligatorio aplicarlo, haberlo hecho indicaría un antecedente importante en la intencionalidad de la ETC por ocuparse de la inclusión; tampoco hay información sistematizada sobre las características de la atención educativa con esta perspectiva. Lo mismo ocurre con la política pública de convivencia escolar. La ETC no tiene un direccionamiento estratégico para afrontar las constantes problemáticas que llegan a la escuela, fruto de la realidad social de su territorialidad. Problemas macro como el narcotráfico, las bandas criminales y los asesinatos selectivos, que agrupan una serie de comportamientos disociales, donde la otredad (reconocimiento del otro) no es valorada ni respetada, y que encubren en el fondo el desconocimiento de la vida como derecho fundamental. Esto agrega varios agravantes a las dinámicas relacionales en el municipio; por ejemplo, el refuerzo de la idea del más fuerte por encima del más débil, o en el caso de la escuela, la expulsión a todo aquel que no se “adapte a las normas”.

Esto no es extraño, como lo afirmaron Jaramillo y Orozco (2015), porque los ambientes educativos están plagados de concepciones sobre el otro, donde lo que prima son las maneras de

nombrarle desde sus “carencias o falencias”, aunque “hablamos de sus capacidades, cualidades o virtudes, [...] sobre todo, hablamos de sus carencias, de sus necesidades, de eso que les falta, que aún no tienen y de eso que se supone tienen en exceso” (p, 60). Se termina dando legitimidad a la idea de que está bien ubicar a cierto grupo de estudiantes “que no se comportan como los demás”, en categorías de sentido problemáticas, nombrándoles como “vagos”, “perezosos”, “que no quieren aprender”, “buenos para nada”, “rebeldes”, “caliente-silla”, entre otros. De esta manera, se desconocen las diferentes realidades que experimentan. La escuela está llamada a responder por estos estudiantes, pues su compromiso, como ya se expuso, es formarles integralmente, empresa imposible si solo se ocupa de sus capacidades cognitivas y desconoce los horizontes de sentido relacionales en los cuales se circunscriben.

Desde luego, quienes están en el sistema educativo reciben atención, pero no se sabe en qué condiciones. Como evidencia de ello, no hay registros de las directrices, indicaciones, líneas de acción o criterios en cada Institución Educativa (central o periférica) bajo los cuales se brinda la educación inclusiva o se dinamiza la convivencia escolar, ni las maneras como se articulan con lo establecido por la normatividad vigente en Colombia.

De este modo lo proponen Valdés, López y Jiménez (2019); cuando se comprenden de manera inherente la convivencia escolar y la educación inclusiva, se obtiene una panorámica amplia de las experiencias relacionales en la escuela. Por eso, emerge el interés de pensar ambos aspectos de la educación en un escenario problemático como el descrito en el municipio de Turbo, desde las posturas que toman los agentes educativos para actuar y experimentar la responsabilidad de posibilitar escenarios educativos integrales donde se reconozcan las características de todos.

## **2.1 Miremos al pasado para pensar esta problemática**

El rastreo de antecedentes se inició buscando investigaciones relacionadas con inclusión, y se encontró que se han centrado en diferentes aspectos de la vida escolar, como curriculares, evaluativos, de normatividad, entre otros (Ramírez y Muñoz, (2012); Aragón (2016); Palacio, (2016). Varias de ellas se han ocupado de pensar el papel de los agentes educativos (docentes y directivos) con miras a la consolidación de la inclusión como una realidad en las escuelas (Alemany, 2004; Álvarez, 2005; Álzate, 2011; Bravo, 2013; Hernández, 2013). Se encuentra que algunas de las debilidades más significativas en la materialización de la inclusión, son las actitudes,

creencias y concepciones de quienes orientan los procesos educativos; sobre todo, si se busca mejorar las condiciones de la convivencia escolar.

Teniendo en cuenta esto, se indagó por estudios con interrogantes sobre las concepciones de agentes educativos. Se hallaron un buen número de investigaciones con docentes y directivos, pero ninguna que incorporara personal administrativo o de servicios generales. Muchos se han preguntado por múltiples aspectos de la educación. Sin embargo, no se encontraron antecedentes de algún trabajo investigativo que haya relacionado concepciones de educación inclusiva y acciones que inciden en la convivencia escolar, de agentes educativos. Respecto a la metodología, los proyectos, en su mayoría se han desarrollado bajo la modalidad cualitativa, utilizando como método la hermenéutica, la etnografía, la teoría fundamentada o el estudio de caso.

La investigación se fue transformando a lo largo de su desarrollo. Inicialmente se interesaba por los procesos de clima escolar y gestión de aula, definidos por el Ministerio de Educación Nacional (2008) de la siguiente manera: el primero consiste en la generación “de un ambiente sano y agradable que propicie el desarrollo de los estudiantes, así como los aprendizajes y la convivencia entre todos los integrantes de la institución” (p. 28) y en el segundo se busca “concretar los actos de enseñanza y aprendizaje en el aula de clase” (p.29). No obstante, en la observación del investigador-participante emergió que la convivencia escolar recogía los anteriores, e iba más allá en cuanto a las dinámicas relacionales de los agentes educativos con la educación inclusiva.

A este respecto, se encontró una investigación llamada “Inclusión y convivencia escolar: análisis de la formación del profesorado”, llevada a cabo por González y otros (2013) en España, que buscaba evaluar las necesidades de formación docente para la inclusión. Esta evaluación se efectuó con un enfoque cuantitativo, a través de un cuestionario que respondieron 400 profesores de centros educativos de Castilla y León. Obtuvieron como resultados que las necesidades formativas en los profesores para transformar el sistema en uno inclusivo están relacionadas fundamentalmente con metodologías inclusivas de trabajo y con estrategias para la mejora de la convivencia en los centros.

Por su parte, en Latinoamérica, específicamente en Chile, se llevó a cabo una investigación denominada “Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar”. En esta sus autores, Valdés, López y Jiménez (2019) se ocuparon de caracterizar la convivencia y la cultura escolar desde la perspectiva de la inclusión, desde un diseño metodológico mixto, evaluando cuantitativamente las dimensiones de convivencia escolar inclusiva y la cultura inclusiva, en 129

escuelas. Luego escogieron casos extremos y realizaron una aproximación etnográfica, para contrastar la información. Encontraron que la escuela con baja convivencia escolar y baja cultura inclusiva mantenía relaciones interpersonales fragmentadas, con desorganización de roles y funciones y con un foco de interés prioritario puesto en la mejora de la convivencia. En contraste, la escuela con alta convivencia escolar y alta cultura inclusiva presentaba relaciones humanas cohesionadas, claridad de roles y funciones y su foco era de carácter pedagógico.

En Colombia, la investigación realizada por Peña, Sánchez, Ramírez y Menjura (2017), buscó develar las concepciones y los modelos de gestión de la convivencia escolar de directivos y docentes de instituciones educativas urbanas del sector público y privado de los municipios de Yaguará (Huila) y Flandes (Tolima). El estudio fue de carácter cualitativo, a través del método etnográfico. Y llegaron a la conclusión de que las concepciones de convivencia escolar se mueven entre el conflicto y la conciliación, los valores y el ideal, lo que da cuenta de la gran riqueza de significados encontrados. Además, contemplaron que los modelos de gestión de la convivencia escolar se caracterizan por tener encuentros y desencuentros, así como juegos de poder que permiten el control “del otro y los otros”, como sujetos de derechos y deberes.

Esta brevísima exposición basta para comprender que sobre convivencia escolar en relación con educación inclusiva se ha investigado muy poco en Colombia. No se hallaron investigaciones a nivel nacional, departamental, regional, ni local, que intentaran comprender estos dos aspectos de la educación.

Por su parte, sobre educación inclusiva se ha investigado más. España es el país europeo donde más se ha trabajado acerca de este tema. Allí se encuentran autores como López, Echeita y Martín (2009), quienes identificaron una tipología de concepciones sobre educación inclusiva (segregadoras, integradoras e inclusivas). Sandoval (2009) se ocupó de reconocer en los estudiantes del magisterio concepciones positivas hacia el derecho a la educación de todos los niños, es decir, con una evidente apertura a la educación inclusiva; Urbina (2013) caracterizó dos perfiles docentes (perfil inclusivo y perfil integrador) a partir de las concepciones recolectadas en su investigación. López, Echeita y Martín (2013), en un estudio posterior describieron tres perfiles de docente: 1. Reticente a la inclusión, 2. Indefinido y 3. Facilitador de la inclusión.

En Latinoamérica se encontró que Bravo (2013) investigó las “Percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de los equipos directivos de los centros educativos de la dirección regional de enseñanza de Cartago” en Costa Rica. Evidencia que hay diferencias

sustanciales en la opinión de directivos, la cual es positiva frente a la educación inclusiva, en comparación con otros profesionales consultados; y que los profesores de aula son quienes tienen percepciones menos favorables respecto a la inclusión.

En esta línea, en Chile, Muñoz, López y Assaél (2015) con su trabajo “Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa?” concluyen que las concepciones de los docentes se basan primordialmente en la perspectiva individual del modelo médico/ rehabilitador, siendo así una barrera para avanzar hacia la educación inclusiva.

En un estudio efectuado en Colombia, Valencia y Sánchez (2009) afirman la inexistencia de una sola concepción docente generalizada o convencional, porque estas se combinan entre sí y se relacionan con distintas teorías. De igual manera, anuncian que no hay concordancia entre las concepciones y las prácticas pedagógicas, pues estas últimas se inscriben en una perspectiva tradicional, respondiendo a criterios academicistas. Por su lado, Díaz y Franco (2010) identifican en algunos docentes actitudes de rechazo a la inclusión educativa, basadas en la percepción negativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales; aludiendo a que estos se convierten en un inconveniente para la convivencia escolar y el avance académico. Entre tanto, Ramírez y Sanín (2013) resaltan otro aspecto de este objeto de estudio, al darle importancia al conocimiento de la legislación sobre educación inclusiva, para incorporarlo en las estructuras mentales y así implementarlo en la manifestación diaria de la escuela. Muchos estudiantes son integrados, pero no incluidos en las dinámicas de esta; aunque se ha avanzado en políticas al respecto, no se evidencia la puesta en práctica de las mismas.

Igualmente, Álzate y Ruíz (2014) en el estudio de caso sobre las “Concepciones que influyen en la práctica de enseñanza del profesor de ciencias naturales en el proceso de inclusión educativa”, hallaron poca coherencia entre legislación creencias del profesor-realidad del aula; ya que, las concepciones sobre diversidad del docente se enmarcan en apreciar la discapacidad como desventaja para el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Vale mencionar que le asigna la responsabilidad de la inclusión a la institución y la comunidad.

En concordancia con lo anterior, Velásquez (2016), mediante la investigación “Concepciones y prácticas de docentes de básica secundaria sobre diversidad”, identificó dos tendencias en las concepciones de los docentes, la primera concibe la diversidad como carencia o déficit y la segunda reconoce las diferencias relacionadas con la singularidad de cada individuo



como algo que lo hace único. Concluyó que las prácticas pedagógicas para atender la diversidad se enmarcan en una concepción tradicional de la educación. De igual manera, Moncayo, Muñoz, Narváez y Vásquez (2016) estructuraron tres tendencias en las concepciones docentes como las que favorecen el proceso de inclusión, las que son barrera o inhibidoras de este proceso y las híbridas que reflejan ambigüedad en los pensamientos de directivos y docentes. Al contrario del estudio de Bravo (2013), referido anteriormente, estos autores encontraron que los docentes de aula presentan más inclinación por la tendencia hacia las concepciones facilitadoras, mientras los directivos hacia las concepciones barrera.

Por otro lado, encontramos en Madero (2017), y su trabajo sobre “Concepciones de los docentes de básica primaria sobre educación inclusiva en la Institución Educativa María Inmaculada de San Benito Abad” en Sucre, una experiencia de investigación realizada a través de la hermenéutica, con la cual se concluyó que las concepciones de los docentes sobre educación inclusiva están estructuradas alrededor de los estudiantes con “problemas de aprendizaje”.

Retomando el “Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva” del Ministerio de Educación Nacional (2017) se evidenció que en su primer capítulo, se hace una exposición sobre imaginarios en la atención educativa para los estudiantes con discapacidad, que se deberían desterrar del contexto educativo colombiano. Estos se agrupan en ocho imaginarios provenientes de diversos actores; por ejemplo, el reclamo por las instituciones especiales, la discapacidad desde la visión del déficit y el retraso que se puede generar al resto del grupo por incluir a estudiantes con discapacidad.

En esta perspectiva, Argüelles, Reyes y Velandia (2014), en su investigación sobre políticas públicas e inclusión llevada a cabo en la ciudad de Bogotá D. C, afirman que para materializar los esfuerzos en educación inclusiva como un proyecto nacional y local es indispensable de parte de quienes diseñan, implementan y evalúan las políticas públicas de educación, tener acuerdos mínimos sobre “qué es”, “cómo se lleva a cabo” y el “para qué” de la educación inclusiva.

El contexto nacional deja en evidencia cómo predominan en los diferentes agentes educativos, respaldados por la legislación del Estado, concepciones deficitarias frente a la educación inclusiva desde la limitación, imposibilitando así la inclusión de todos, en lugar de asumir la diversidad para lograr una escuela libre de exclusiones. Esto genera que los agentes educativos consideren los procesos de inclusión como una carga difícil de llevar.

Debido a lo expuesto, los agentes educativos son fundamentales para cómo se da el tránsito de lo reglamentario y normativo, que solo contiene “intenciones de acción” (Argüelles y otros, 2014, p.17), a lo aplicado en las instituciones educativas, ya que estos textos pasan por sus concepciones para convertirse en accionar pedagógico, como lo establecen Hidalgo y Murillo (2017):

(...) las concepciones de los profesores y profesoras son una red de creencias, ideas y opiniones que influyen directamente en la forma en que estos entienden el proceso de enseñanza-aprendizaje e interactúa diariamente con sus estudiantes (...). De esta forma, las concepciones del profesorado son influidas por el contexto en el que se desarrolla el profesor, definiendo su práctica docente. Queda claro que dicha influencia no es siempre coherente o explícita, pero sin duda las concepciones son un factor decisivo que determina el proceso de enseñanza-aprendizaje. (p.109)

Entonces, pensar la educación inclusiva y la convivencia escolar implica reconocer los agentes educativos como sujetos políticos, es decir, personas que según León (2013) “tengan la visión de participar en la consolidación de proyectos, en la toma de decisiones y que, en su interacción con otros, integran un colectivo que no solamente observa, sino actúa, moviliza, crea y re-crea” (p.121). En las anteriores investigaciones se han asumido desde su capacidad cognitiva solamente, y en muchos casos, como sujetos pasivos, encargados de operacionalizar las demandas del sistema educativo.

## **2.2 Contexto Institucional**

Muchos de los procesos formativos del Estado colombiano se centran en colmar a los agentes educativos con información; se dan capacitaciones centradas en las habilidades cognitivas de estos, consagradas al cúmulo de técnicas, estrategias y herramientas que faciliten la educación inclusiva. Sin embargo, no se han ocupado de pensar la manera en que dichos agentes educativos elaboran los conceptos relacionados con educación inclusiva y convivencia escolar desde su ejercicio profesional como sujetos políticos; es decir, desde su accionar cotidiano, donde toman decisiones encaminadas a lograr la educación inclusiva que inciden en la convivencia escolar,

decisiones cargadas de subjetividad, en muchos casos confrontando su mirada del mundo construida por toda una tradición histórica, personal y social.

A continuación, se menciona una situación ocurrida en la Institución Educativa donde se realizó la investigación, que ejemplifica lo expuesto en el párrafo anterior:

*una maestra de bachillerato, a quien le corresponde acompañar los baños de las niñas en el descanso, ve ingresar un estudiante a este lugar; inmediatamente se acerca y le pregunta – ¿joven, por qué está entrando allí? - a lo que el estudiante responde –profe, es que yo soy gay-; acto seguido la maestra le permite el ingreso con un gesto de aprobación; no obstante, se acerca al orientador escolar (investigador principal), a plantear la situación, en medio de la confusión, por no saber si obró bien o mal. (Sic.Obs2. Marzo.2018)*

Este caso deja ver cómo un agente educativo (maestra) cotidianamente actúa en su quehacer pedagógico, a partir de lo que ha elaborado como sujeto político, con posturas y creencias desde donde toma decisiones. Aunque esta acción no sea sistemática como lo son las prácticas pedagógicas, ya que pueden ser aisladas, inconscientes e infrecuentes, generan un impacto en el otro. A esto se refiere Mejía (2016) cuando asevera que “la educación inclusiva no es un asunto de declaratoria, es un constructo social y ético que requiere ser reflexionado”. Sobre todo entendiendo el sistema educativo como un todo, pues en este escenario “regular”, se evidencia la necesidad de una escuela pensada desde la educación inclusiva más allá de las necesidades educativas especiales.

Situaciones como la anterior se viven con frecuencia en la Institución donde se desarrolló esta investigación. La Institución Educativa San José (I.E.S.J.) es de carácter rural y funciona bajo la figura de concesión, esto significa que la planta física es del Estado y la administran una organización privada sin ánimo de lucro denominada Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas (HH.EE.CC). Está ubicada en el corregimiento El Tres del municipio de Turbo, y según el diagnóstico del proyecto de inclusión (Escuela de Calidad para Todos, 2017), las características de su comunidad educativa son muy diversas en cuanto a: estrato socioeconómico (con predominancia de bajos recursos: estratos 1,2 y3), construcciones de género, capacidades o características de aprendizaje, étnicas y religiosas; entre estas últimas convergen más de 14 formas distintas de reconocerse como creyentes.

Los sujetos de la investigación viven y se relacionan en el municipio de Turbo, municipio costero ubicado en el norte del departamento de Antioquia, en la región de Urabá. Esta región ha sido golpeada por la violencia política y narco-terrorista. Dicho municipio fue Distrito portuario y turístico en el pasado, categoría que perdió por mala administración y solo hasta el presente año volvió a recuperar; actualmente, está certificado en educación, lo que indica que maneja los recursos de educación, sin intermediación de la Gobernación departamental.

Las dinámicas sociales de estos sujetos están permeadas por secuelas de la violencia vivida en el municipio, pues fenómenos como el pandillismo, el narcotráfico y grupos neo-paramilitares siguen presentes en las relaciones de poder que se dan en los barrios, las instituciones públicas, las dinámicas económicas y de seguridad. Ello genera un trato diferencial para las personas que tienen alguna relación con la ilegalidad, al legitimar relaciones de poder desiguales. Por tanto, el rol político es de contención, debido a que la escuela le da la cara a la mayoría de problemáticas sociales de la comunidad, por estar en la base de la formación de los niños y jóvenes del municipio, aportando a la construcción de ciudadanía. Sin perder de vista que está permeada por las consecuencias de la corrupción, de las cuales no se ha librado la educación.

La misión de la institución “se fundamenta en los criterios de inclusión, equidad y justicia social” (Proyecto Educativo Institucional-P.E. I, 2017), y reconoce la diversidad como base de las relaciones humanas. Le apuesta, a nivel institucional, a la creación de espacios para impactar la convivencia escolar desde la educación inclusiva; con lo cual se trasciende el discurso de las políticas estatales, al contemplarlo más allá de la discapacidad, aunque desde la ETC no se evidencie ninguna apuesta concreta y oficial por este tema.

De la I.E.S.J se tiene conocimiento porque el investigador principal se desempeñó en ella como orientador escolar entre el 2015-2018 y para el 2019 ocupó el cargo directivo de Coordinador de Pastoral Juvenil y Vocacional (P.J.V) e incidió desde su quehacer en las dinámicas institucionales; por ende, al ser parte de los sujetos de investigación se posibilitó la apertura y confianza al momento de desarrollar la investigación.

Lograr que una escuela permee toda su estructura, pasando por la convivencia escolar por supuesto, de una lógica en educación inclusiva implica, como dice Palacio (2016), la búsqueda de un proceso de transformación del sistema educativo, a través de la identificación de las barreras endógenas que le habitan para lograr que la escuela sea un lugar para todos y todas. Según la autora, ese es el horizonte hacia donde se debe dirigir la inclusión educativa, y en el que se

encuentra la I.E.S.J, en su apuesta por llegar a la educación inclusiva, tras el reconocimiento de la diversidad como aspecto inherente y estructurante del ser humano. Y de este modo dar cumplimiento a las exigencias legales y a las necesidades sociales.

Todo lo expuesto hasta este momento conversa con las apuestas de la pedagogía social, debido al impacto de esta investigación desde sus construcciones teórica y metodológicas; así pues, develar la relación entre las concepciones de educación inclusiva y las acciones que inciden en la convivencia escolar de agentes educativos como sujetos políticos, en una institución educativa del municipio de Turbo, aportará, parafraseando a Freire (2005), desde la concienciación de estos agentes, a la transformación de su realidad, al generar unos niveles de consciencia mayor sobre su accionar en torno a la educación inclusiva y la convivencia escolar, para poder construir colectivamente, desde el reconocimiento de sí y de los otros, escenarios educativos para todos que convoquen múltiples miradas, asumiendo la diversidad en la base de las relaciones sociales.

Ahora bien, ¿cómo se relacionan las concepciones de educación inclusiva y las acciones que inciden en la convivencia escolar de agentes educativos como sujetos políticos en una institución educativa del municipio de Turbo? Esta pregunta orientó el despliegue investigativo.

### **2.3 Objetivo(s)**

General:

Develar la relación entre las concepciones de educación inclusiva y las acciones que inciden en la convivencia escolar de agentes educativos como sujetos políticos en una institución educativa del municipio de Turbo.

Específicos:

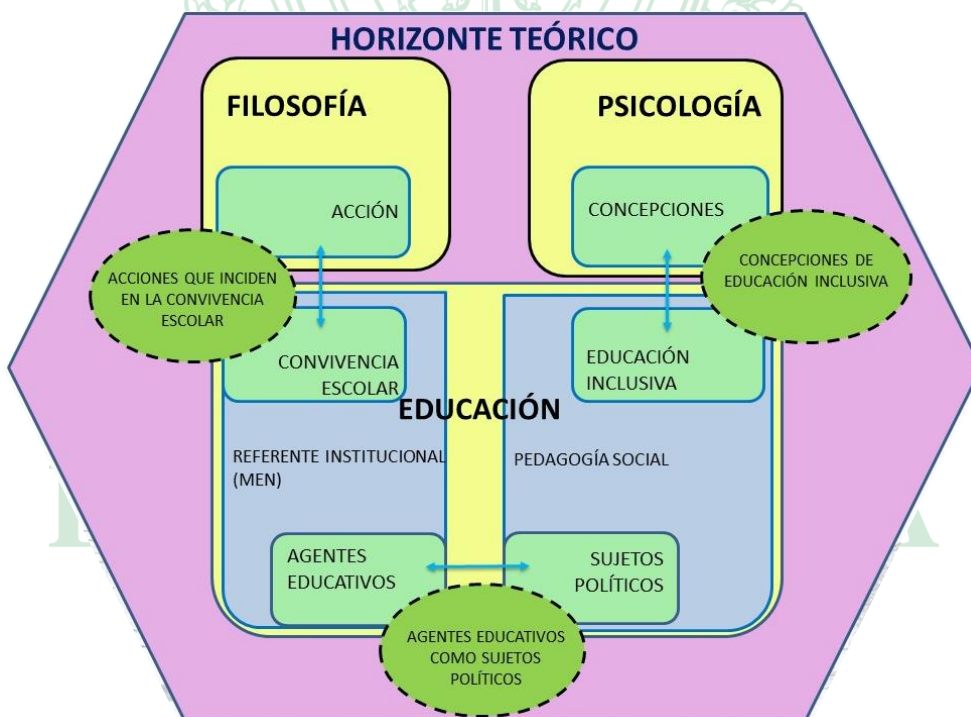
- Identificar las concepciones de educación inclusiva de agentes educativos como sujetos políticos en una institución educativa del municipio de Turbo.
- Reconocer las acciones que inciden en la convivencia escolar de agentes educativos como sujetos políticos en una institución educativa del municipio de Turbo.
- Analizar la relación entre las concepciones de educación inclusiva y las acciones que inciden en la convivencia escolar de agentes educativos como sujetos políticos en una institución educativa del municipio de Turbo.

### 3. HORIZONTE TEÓRICO

Este capítulo define el horizonte teórico al considerar los aportes conceptuales desde las diferentes teorías como un panorama donde se le encuentra sentido a la construcción de conocimiento realizada en la investigación. Se establecen relaciones igualitarias, en tanto que la unión de diversos conocimientos permite ir trazando rumbos colectivos donde sea posible la participación de todos.

Como lo muestra la *Gráfica 1*, la construcción del horizonte teórico convocó conceptos de tres ciencias: filosofía, psicología y educación, para consolidar cada categoría como se asumió en la investigación. Se inicia con un apartado denominado reflexión sobre el marco normativo porque más allá de enunciar cuáles son las leyes reglamentarias de la educación inclusiva en Colombia. Se decidió hacer el ejercicio crítico de entender los propósitos y alcances de las mismas.

*Gráfica 1: Construcción del horizonte teórico*



### **3.1 Reflexión sobre el marco normativo**

#### **3.1.1 Normatividad de educación inclusiva**

La UNESCO (2008) plantea la apuesta legislativa y práctica por la educación inclusiva desde el enfoque de derechos como un reto en todo el mundo:

El derecho a la educación es esencial a todo derecho económico, social y cultural. El logro del derecho a la educación para todos es, por lo tanto, uno de los más grande retos morales de nuestro tiempo. En consecuencia, resulta crucial que el derecho a la educación en sus diferentes dimensiones sea incorporado a las constituciones y a la legislación de todos los Estados miembros para que pueda ser gozado por cada individuo y por toda la sociedad en su conjunto. (p. 28)

De acuerdo con lo anterior, hace un llamado a nivel mundial este organismo especializado de las Naciones Unidas, desde hace más de una década, para que cada Estado Nación reafirme su compromiso con la educación para todos, educación inclusiva.

Mientras tanto, Latinoamérica con frecuencia se ha quedado en lo legislativo. Como lo afirman Argüelles, Reyes y Velandia (2014), retomando diferentes estudios desarrollados en la región, los avances en política pública se dan más en los textos como leyes, decretos y resoluciones, así como en las orientaciones para las directivas de las instituciones, que en la ejecución o el cumplimiento de estas. Colombia es un ejemplo de esta situación, ha desarrollado un marco normativo suficientemente nutrido, pero a su vez crítico y complejo de entender si tenemos en cuenta que de tanta legislación emitida se desconoce cuál es la vigente por fechas, lo más reciente dice derogar lo anterior; sin embargo, en una norma posterior se retoma la que se supone había sido derogada. Es el caso del Decreto 1075 de 2015 donde se retoma tanto el 366 de 2009 como el que este había derogado, es decir, el Decreto 2082 de 1996, sin respetar las diferencias semánticas entre la integración educativa (considerada en el 2082) y la inclusión educativa (definida en el 366). A continuación, se hará una presentación de la legislación, partiendo desde la Constitución Política hasta llegar al último decreto sobre educación inclusiva en 2017 (Decreto 1421):

**Tabla 1: Marco normativo colombiano de la educación inclusiva**

NORMA		DESCRIPCIÓN
Constitución Política de Colombia de 1991	Artículo 13	Todas las personas son libres y nacen con los mismos derechos, oportunidades, sin ningún tipo de discriminación. El Estado es el encargado de tomar las medidas para que todos seamos iguales y, así mismo, favorecer a los grupos marginados y discriminados.
Ley general de educación (Ley 115) de 1994	Artículo 67  Artículos 46-49	<p>La educación es un derecho y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura.</p> <p>Integración con el servicio educativo. La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales es parte integrante del servicio público educativo.</p>
Decreto 2082 de 1996 <sup>1</sup>	Artículo 1	La educación de las personas con limitaciones, ya sea de orden físico, sensorial, psíquico, cognoscitivo o emocional y para las personas con capacidades o talentos excepcionales, hace parte del servicio público educativo y se atenderá de acuerdo con la Ley 115 de 1994, las normas que la reglamenten, las reglas establecidas en el presente decreto y las

<sup>1</sup> Decreto derogado por el Decreto 366 de 2009, posteriormente retomado por el Decreto Único Reglamentario del Sector Educativo, el 1075 de 2015.



Resolución 2565 de 2003	Objeto	<p>disposiciones que para el efecto dicten las entidades territoriales.</p> <p>Se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales (NEE).</p>
Decreto 366 de 2009 <sup>2</sup>	Objeto	<p>Se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva.</p>
Decreto 1421 de 2017	Objeto	<p>Se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad</p> <p>La presente sección reglamenta la ruta, el esquema y las condiciones para la atención educativa a la población con discapacidad en los niveles de preescolar, básica y media.</p>

Esta normatividad debería establecer los medios, criterios, rutas y disposiciones para lograr una educación con la intención de vincular a todos en el ámbito educativo regular (Claro, 2007), donde se proteja a quienes son más vulnerables, promueve el verdadero sentido de la educación, consagrado en el artículo 67 de Constitución: como derecho de la persona, como servicio público y con una función social. Tal vez, lo desempeña desde lo escrito-conceptual, para ponerlo en

<sup>2</sup> Decreto retomado por el Decreto Único Reglamentario del Sector Educativo, el 1075 de 2015.

términos de nuestra investigación, desde la concepción, pero esta sigue vinculada a la discapacidad.

Evidencia de ello, son los dos últimos decretos que reglamentaron “en el marco de la educación inclusiva... la atención de los estudiantes con discapacidad”, lo cual es una contradicción. No obstante, es una parte del proceso, se ha asumido solo desde allí. Desde las disposiciones normativas en los últimos años queda un segmento muy amplio de la población sin atenderse integralmente.

Según Álzate (2011) al analizar el sentido de las políticas públicas sobre educación inclusiva en Colombia, la argumentación se sostiene en la base de la igualdad de la condición humana y el ejercicio de derechos; por ende, nadie debe ser discriminado (p.44). Sin embargo, son estrategias dirigidas de manera focal para la población con discapacidad o con NEE. El ejemplo más actual es el decreto 1421, que pretende reglamentar en el marco de la educación inclusiva, la atención educativa a la población con discapacidad. Aquí cabe preguntarse ¿qué otra atención, si no la educativa, se podría reglamentar en el marco de la **EDUCACIÓN** inclusiva? ¿acaso allí ya no estaría incluida la población con discapacidad? Desde el propósito mismo del decreto hay incongruencias. Encima, es un decreto que carga de burocracia las dinámicas de las ETC, las instituciones educativas y las aulas, y sigue abriendo brechas de desigualdad para quienes no presentan una discapacidad, o la presentan, pero no pueden acceder al diagnóstico por las limitaciones manifiestas en el sistema de salud colombiano.

De acuerdo con lo expuesto, realizar el abordaje de las políticas públicas en Colombia es un panorama crítico porque se ha encargado de aumentar la cobertura; pese a ello, se continúan presentando serias dificultades en cuanto a permanencia y calidad, en lo concerniente a la educación para todos. Uno de los factores que más incide en las dificultades de brindar una educación inclusiva es precisamente lo que, aunque no está consagrado en la normatividad, es requisito para la operatividad de la misma. Son las actitudes y concepciones de quienes están involucrados en el diseño y la ejecución de la política pública.

### 3.1.2 Normatividad de convivencia escolar

La convivencia escolar se puede clasificar, según Torrego (2006, citado en Peña et al, 2017) bajo tres perspectivas: punitiva, relacional e integradora. La primera se fundamenta en la aplicación de sanciones a las conductas que transgreden las normas institucionales. La segunda se ocupa de la reparación, resolución y conciliación, aquí son importantes todos los implicados y se busca conseguir un acuerdo utilizando la comunicación asertiva. Y la tercera se cimenta en el ejercicio democrático de las relaciones, donde el conflicto hace parte de la convivencia.

En Colombia se cuenta con un marco legal al respecto, que va desde la legitimación de la convención de los derechos de los niños, la Constitución Política, la Ley general de educación y algunos decretos reglamentarios, como se expone en la Tabla 2. La experiencia de la aplicación de la norma pasa por la supervisión del Estado. Como ocurrió en el caso del decreto 1620 de 2013, que, a pesar de tener seis meses para su implementación en todo el territorio nacional, fue hasta 2016 que el MEN exigió a todos los establecimientos educativos públicos y privados renovar sus manuales de convivencia a la luz de dicho decreto.

**Tabla 2** Marco normativo colombiano de convivencia escolar

NORMA	DESCRIPCIÓN
Constitución Política de Colombia de 1991	Artículo 44 Son derechos fundamentales de los niños y las niñas: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia.

		<p>La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño (a) para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores.</p>
Ley 12 de 1991	Artículo 2	<p>1. Los Estados Partes respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales.</p> <p>2. Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para garantizar que el niño se vea protegido contra toda forma de discriminación o castigo por causa de la condición, las actividades, las opiniones expresadas o las creencias de sus padres, o sus tutores o de sus familiares.</p>
Ley 115 de 1994	Artículo 20	<p>d) Propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional para consolidar los valores propios de la nacionalidad colombiana tales como la solidaridad, la tolerancia, la democracia, la justicia, la convivencia social, la cooperación y la ayuda mutua.</p>

	Artículo 21	<p>a) La formación de los valores fundamentales para la convivencia en una sociedad democrática, participativa y pluralista.</p> <p>k) El desarrollo de valores civiles, éticos y morales, de organización social y de convivencia humana</p>
Decreto 1860 de 1994	Artículo 30	<p>g) La capacidad reflexiva y crítica sobre los múltiples aspectos de la realidad y la comprensión de los valores éticos, morales, religiosos y de convivencia en sociedad</p> <p>De acuerdo con lo dispuesto en los artículos 73 y 87 de la Ley 115 de 1994, todos los establecimientos educativos deben tener como parte integrante del proyecto educativo institucional, un reglamento o manual de convivencia.</p>
Ley 1620 de 2013	Artículo 17	<p>El reglamento o manual de convivencia debe contener una definición de los derechos y deberes de los alumnos y de sus relaciones con los demás estamentos de la comunidad educativa.</p> <p>(...) Reglamenta el funcionamiento del Sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, sus herramientas, los lineamientos generales bajo los cuales se deben ajustar los</p>

Decreto 1965 de  
2013

Objeto

manuales de convivencia de los establecimientos educativos (...)  
(...) Reglamenta el funcionamiento del Sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar; sus herramientas; los lineamientos generales bajo los cuales se deben ajustar los manuales de convivencia de los establecimientos educativos, de acuerdo con lo ordenado en la Ley 1620 de 2013 y otros aspectos relacionados con incentivos y la participación de las entidades del orden nacional y territorial, establecimientos educativos, la familia y la sociedad dentro del Sistema Nacional de Convivencia Escolar.

Aunque la normatividad hace énfasis en facilitar condiciones para el adecuado uso de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, donde disfruten de la escuela como un espacio propicio para su desarrollo integral; en la realidad de muchas escuelas, la gestión de la convivencia se da desde la perspectiva punitiva. En palabras de Peña et al (2017) “el poder subjetiviza los procesos y procedimientos que pueden estar implícitos en la convivencia escolar, ya que faculta y visibiliza a quienes cumplen la norma y niega o excluye a quienes atentan contra el orden social establecido” (p.135). De esta manera, los preceptos quedan a expensas de las relaciones de poder y la manera en que los agentes educativos las experimentan, donde acontece la convivencia escolar. En otras palabras, no es suficiente contar con un corpus normativo amplio para garantizar procesos de convivencia escolar democráticos, sin embargo, son un referente para orientar y exigir a las instituciones ocuparse de este aspecto tan importante de la vida, no solo escolar.

### 3.2 Concepciones de educación inclusiva

### 3.2.1 ¿Por qué concepciones?

Las concepciones son un proceso de construcción mental de lo real, compuestas por las experiencias del sujeto, cargadas de acción cultural, práctica social, comunicación entre pares y ejercicio de roles. Están conformadas por “ideas coordinadas e imágenes coherentes, utilizadas por las personas para razonar frente a situaciones-problema” (Giordan, 1995, p.103). En este sentido, las concepciones permiten develar las ideas que forman la estructura mental subyacente, responsable del accionar del sujeto en contexto; es decir, la naturaleza de las concepciones se halla en la interrelación de los escenarios socio-culturales, educativos y experienciales. Este último se refiere a que las interpretaciones de cada sujeto sobre su experiencia; crean así una realidad que es única para él, pero resultado de sus relaciones con el mundo social habitado.

Otro punto de vista al respecto, lo brindan Rodrigo, Rodríguez y Marremo (1992), quienes asumen las concepciones como el cúmulo de teorías implícitas, entendidas como “estructuras dinámicas y temporales de conocimiento” (p.241). En contraste, Moncayo y otros (2016) hacen una salvedad fundamental para esta investigación y es que “(...) no existen concepciones estáticas o permanentes” (p.15); lo cual abre una ventana para generar transformación desde la identificación y reestructuración de las mismas. Sobre todo, si se tiene en cuenta lo propuesto por Porlán y otros (1997, p.158-159), al decir que las concepciones de los agentes educativos son el producto de la mezcla de cuatro tipos de saberes de naturaleza diferente, clasificados desde dos dimensiones: epistemológica (Dicotomía racional-experiencial) y psicológica (Dicotomía explícito tácito)

**Tabla 3:** Dimensiones y tipos de saberes propuestos por Porlán y otros (1997) que al yuxtaponerse conforman las concepciones

		Dimensión Psicológica	
		Nivel explícito	Nivel tácito
Dimensión Epistemológica	Nivel racional	Saber académico	Teorías implícitas
	Nivel experiencial	Creencias y principios de actuación	Rutinas y guiones de acción

A continuación, se describirá cada uno de los saberes propuestos por los autores, resumidos en la *Tabla 3*:

*Saberes académicos*: hace referencia al conocimiento formal que integra el conjunto de concepciones disciplinares y sus relaciones con la realidad.

*Saberes basados en la experiencia*: se consolidan en creencias explícitas o principios de actuación, contruidos como conocimiento empírico en el diálogo con pares, aunque carezcan de método; por consiguiente, con frecuencia caen en contradicciones al basarse en criterios internos poco consistentes.

*Rutinas y guiones de acción*: se relaciona con las prácticas cotidianas llevadas a cabo a partir de un conjunto de esquemas tácitos o encubiertos, que predicen el curso inmediato de los acontecimientos y el paso a paso para abordarlos. Se ordenan alrededor de lo concreto, vinculadas a situaciones muy específicas, respondiendo implícitamente a preguntas del tipo ¿qué hacer en esta situación determinada? ¿Cómo hacerlo? No a preguntas relacionadas con ¿para qué? y ¿por qué? Con frecuencia constituyen el saber más próximo del quehacer conductual del agente educativo, que trae como consecuencia ser muy resistentes al cambio. Partiendo de estos argumentos, cualquier cambio que se busque realizar en el contexto escolar debe involucrar la reestructuración de las rutinas y guiones de acción.

*Teorías implícitas*: ya mencionadas anteriormente, el autor las propone como un “no-saber” más que “un saber”, es decir un saber inconsciente. Indica que el agente educativo no logra establecer una relación consciente entre sus ideas y determinadas posturas conceptuales que en muchas ocasiones pueden ser contradictorias. El simple saber sobre un tema no consolida la concepción sobre el mismo.

Así las cosas, la yuxtaposición de estos diferentes saberes dan cuenta de la concepción que el agente educativo ha construido sobre un tema. En palabras de Moncayo y otros (2016), la concepción es el resultado de la relación recíproca entre interés y conocimiento, de acuerdo con las características particulares (grupo etario, orientación sexual-género, etnia, estrato socio-económico y grupo familiar) del ámbito social donde se desarrolle y se desenvuelva el sujeto (p.32). Las concepciones respecto a la diversidad, que es la base de la educación inclusiva, varían según la situación escolar y el agente educativo involucrado en ella. Por tal razón, es imperante establecer líneas de investigación que involucren de manera amplia y holística a toda la comunidad educativa, con el objetivo de reestructurar las concepciones desde acuerdos colectivos conscientes,



en pro de la protección de quienes históricamente han sido vulnerados por alguna característica que les habita.

Para finalizar este apartado, hablar de las concepciones obedece a un argumento metodológico. Las concepciones como tesis de la acción, inconsciente o consciente, pueden ser analizadas según su contenido y complejidad (de lo simple a lo elaborado); el nivel de complejidad del conjunto de ideas será definido por la cantidad, claridad y relación de los significados que establece el agente educativo con relación a las acciones (decisiones) ejecutadas por él.

### **3.2.2 Formación en educación inclusiva.**

Se ha decidido hablar de formación en lugar de capacitación, asumiendo la primera como un proceso permanente, acompañado de encuentros donde se revisan conceptos, siempre ligado a la carga emocional que conlleva aprender, es decir, desde una mirada senti-pensante. A diferencia del segundo, históricamente asociado a los espacios educativos, desde donde se pretende salir con la capacidad instalada para X o Y, lo cual es solo una posibilidad, ya que aprehender un concepto no implica estar preparado para su aplicación en las dinámicas cotidianas.

Como cuestionó Skliar (2008), “¿a qué nos referimos cuando hablamos de “estar o no preparados”?, ¿es tal vez la necesidad de “saber qué hacer” frente a cada situación, niño, cuerpo, lengua, conocimiento o interacción?” (p.10). Dado que, de ser así, esa es una empresa imposible, además de pretenciosa. Más que estar preparados o anticipados, el imperativo es estar disponibles y ser responsables, bajo el claro compromiso ético de tratar con otros que son diversos. Esta mirada no la han comprendido muchos Estados, y han centrado sus esfuerzos en mecanismos parciales e insuficientes de formación y capacitación técnica. Tanto así, que, según Alemany y Villuendas (2004), los agentes educativos manifiestan la necesidad de recibir cursos sobre educación especial. Nuevamente, desde una concepción de la formación netamente temática. Como si con hacer parte de algunos cursos sobre educación especial, se fuera a acabar con las barreras actitudinales frente a todas las formas de exclusión presentes en la escuela. Esa sigue siendo una mirada ingenua y tibia de la formación en educación inclusiva.

Con lo anterior no se quiere decir que no sea importante manejar conceptos, asumir lecturas y comprometerse con la construcción de conocimiento sobre educación inclusiva, en tanto que, como lo plantean Álvarez, Castro, Campo, y Álvarez (2005), algunos agentes pueden tener la

disposición, pero la falta de conocimiento sobre el tema los lleva a cometer yerros. La formación no puede ser solo eso, se debe acompañar de reflexión y discernir político.

En resumidas cuentas, la formación en educación inclusiva requiere constituirse de procesos continuos, donde se construyan conocimientos desde la reflexión crítica de las dinámicas de la escuela, asumiendo el compromiso político en cada apuesta llevada a cabo en este contexto, desde el reconocimiento de la diversidad como aspecto inherente a la vida humana.

### **3.2.3 El otro desde la educación inclusiva.**

De acuerdo con Delgado (2007), es posible afirmar que la educación inclusiva precisa de una concepción del otro como sujeto diverso. Es precisamente esa apuesta la que ha permitido trascender el paradigma de la integración; ya que le ha apostado a la educación de todos los niños, niñas y jóvenes de una comunidad educativa específica, indistintamente sus características.

El otro se entiende como resultado de una historia familiar, cultural, social, económica y política; a saber, ese otro con múltiples facetas no se determina por una característica en particular. Por el contrario, todas sus características son contempladas como eso y nada más. De tal manera que no se ubican barreras en la persona, ni se le asigna la responsabilidad por las dificultades para su participación.

Simón y Echeita (2013) se preguntaban “inclusión sí, pero ¿hasta dónde? y ¿realmente a todos, sin distinciones ni matices?” (p.11). A lo que habría que responder: hasta donde sea necesario para que los sujetos participen de manera idónea en los ambientes educativos y posteriormente en la sociedad. Y sí, a todos sin distinción, porque se considera que hacer distinciones conllevaría dejar personas por fuera, en otras palabras, excluidos. Ahora bien, los matices se pueden asociar a la equidad con la cual se trate cada caso, en cuanto al apoyo o ajuste razonable requerido por los diferentes sujetos.

### 3.2.4 Concepción de persona incluyente.

Con base en Simón y Echeita (2013), surge el cuestionamiento ¿Qué concepciones deben fundamentar el accionar de alguien que se ocupa de la inclusión? Según los autores, son quienes tienen la certeza de que la población a su alrededor tiene la capacidad de aprender, independientemente de las características que lo compongan como sujeto. Quien es incluyente considera tener la capacidad para aportar en la mejora de las personas a su alrededor, reconociendo en cada uno de ellos la autonomía para decidir sobre su desarrollo, es decir, entendiendo al otro como sujeto político, con capacidad de elección. Solo se logra transformar la realidad de los sujetos, desde una tarea conjunta; es una empresa compartida.

De tal modo que, dependiendo de cómo se conciba la educación inclusiva, se tendrá o no los pilares necesarios para operacionalizar en acciones la concepción de diversidad. Únicamente el conocimiento y la transformación de dicha concepción podrá lograr un escenario de educación inclusiva en la escuela de la actualidad, en la medida en que si todos los agentes educativos carecen de una concepción en pro de la inclusión, desde la particularidad de cada uno será una tarea imposible de lograr.

Desde la perspectiva de Moncayo y otros (2016), las personas incluyentes promueven la aceptación, el reconocimiento y la valoración entre los demás. Así mismo, son reflexivas, pues cuestionan sus formas de actuar y los avances que logran al lado de quienes están acompañando. Por otra parte, de manera más amplia y descriptiva Bravo (2013, p.100), retomando a Villa, Thousand, Stainback y Stainback, 1992; Salisbury y McGregor, 2002, 2005 y Murillo y Hernández, 2011) presenta los siguientes rasgos de una persona incluyente en el ámbito educativo, perfil asumido en la presente investigación.

**Tabla 4:** Rasgos de una persona incluyente en el ámbito educativo

Rasgo	Descripción
Asumen riesgos	Se comprometen con soluciones innovadoras como acciones pensadas para las personas con diferentes habilidades, culturas, idiomas o etnias.
Invierten en las relaciones:	Hacen un esfuerzo adicional para trabajar con los maestros, familias y miembros de la comunidad y trabajan duro para construir confianza y

	promover cambios compartiendo información con todos los implicados.
Son accesibles:	Se relacionan con estudiantes, maestros y familias para abordar las cuestiones difíciles.
Son reflexivos:	Fundamentan sus decisiones en la información obtenida a partir de informes, de maestros, padres y miembros de la comunidad y movilizan equipos de maestros y padres para informar sobre las decisiones que toman.
Son colaborativos:	Comparten el liderazgo con la comunidad educativa en todos los niveles de la organización y buscan tiempo para que los equipos se encuentren, planifiquen y enseñen juntos.
Son intencionales:	Infunden sus valores fundamentales, creencias y actitudes en la construcción de una cultura inclusiva en la escuela a la que pertenecen.
Comprenden los cambios	Son conscientes de que los cambios toman tiempo, y deben ser intencionados de manera gradual, de acuerdo con la respuesta de quienes están alrededor.

En este orden de ideas, las personas incluyentes no solo son quienes “aceptan a los demás”, sino que son agentes de cambio en los ambientes donde se desenvuelven, con un compromiso ético y político en la lucha por el desarrollo pleno de sí mismo y de quienes se encuentran a su alrededor.

### 3.2.5 Concepción de institución educativa incluyente

Las Instituciones Educativas (IE) se componen de diferentes elementos como la infraestructura, los documentos legales, el personal que allí labora, los estudiantes, las familias a las cuales pertenecen unos y otros y las dinámicas sociales en donde está inmersa. Todos estos elementos se relacionan de diferentes maneras de acuerdo al carácter de la IE, si es pública, privada o en concesión. Así como, si rural o urbana, de centro o de periferia.

No obstante, algunos aspectos de mayor relevancia son las concepciones de los agentes educativos sobre elementos primordiales en sus tareas cotidianas (como el qué, para qué, con quién, para quién, cuándo y dónde). Estos configuran los perfiles educativos de las instituciones,

facilitando u obstaculizando las dinámicas de educación inclusiva (Echeita, Simón, López, y Urbina, 2013).

En esa medida, aquello consagrado en los textos legales no será posible aterrizarlo en la realidad institucional, si no hay un cambio actitudinal en estos agentes educativos (Argüelles y otros, 2014, p.107), cambio que empieza por la transformación de sus concepciones, ya que la concepción de IE incluyente se compone del aporte de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa. Por ello, para que se hable de IE incluyentes, se debe partir de la resignificación de los discursos institucionales de competencia capitalista dentro de los que se aprecian mejores y peores. En estos discursos no se asumen las diferencias como posibilidad para enriquecer las dinámicas de aula; sin todo lo contrario, como un problema. Se busca homogeneizar más que potenciar las capacidades de quienes están inmersos en los ambientes educativos. Como lo refiere Álzate (2011), estas instituciones deben ocuparse de los nuevos paradigmas educativos donde la diversidad es esencial, si se busca brindar educación inclusiva, es decir, para todos.

### **3.2.6 Concepciones de educación inclusiva**

Skliar (2008), hace referencia al imperativo, cada vez más fuerte en la escuela moderna, de “estar juntos”, sin preguntar “para qué y cómo hacerlo”. Esto trae como consecuencia vacíos en cuanto a las condiciones y características de esa relación pedagógica. En esa línea, el autor propone asumir la inclusión desde lo que se pueda hacer de y con ella, no desde lo que significa, puesto que el significado se explica desde la raíz latina de la expresión in-clausere que traduce enclaustrar o encerrar algo que no estaba en cierto lugar; lo cual estaría en la lógica de simplemente “estar juntos”.

Así mismo, en Barrero, Bohórquez, y Mejía (2012), se encuentra un concepto de inclusión que trasciende la individualidad, donde toda la comunidad educativa se debe involucrar respondiendo a las realidades de quienes habitan la escuela. Proponer el concepto de esta manera implica un tránsito del modelo de integración, donde basta con estar juntos, a uno de educación inclusiva que responde a la diversidad desde el reconocimiento ético del otro. A su vez, se iría repercutiendo en la consecución de ambientes más equitativos (Bravo, 2013).

Con el objetivo de dejar algunos asuntos claros, frente a la diferencia entre inclusión educativa y educación inclusiva, se retoma explicación de corte lingüístico: en el concepto

inclusión educativa, el adjetivo: educativa, califica al sustantivo inclusión. Por lo tanto, se refiere al proceso de incluir a... en la educación formal. A diferencia de educación inclusiva, donde el sujeto es la educación y el adjetivo es inclusiva (p.70). Con ello, se establece que todo proceso de educación tiene como condición la inclusión. No se podría pensar en un espacio creado para el aprendizaje donde no se incluya la participación activa de todos.

**Tabla 5: Diferencia entre integración o inclusión educativa y educación inclusiva**

<i>Integración e inclusión educativa</i>	<i>Educación inclusiva</i>
Procesos que se orientan a las personas con discapacidad o con NEE.	Se orienta a todo el alumnado no solamente el que presenta discapacidad o NEE.
Implica la asistencia al aula regular de educación formal de estudiantes con NEE con determinado perfil de funcionamiento o competencias personales y académicas.	Considera el aula regular como el entorno donde todos y todas independientemente de su perfil de funcionamiento son sujetos/as de derechos y, por ende, derecho a la participación.
Supone un movimiento de estudiantes desde la educación especial hacia la educación regular.	Parte de la premisa de que el alumnado con NEE, asociadas o no a discapacidad, ya asiste al aula regular.
Se centra en las NEE.	Se centra en el sistema educativo, el currículo y la diversidad como característica predominante del aula/clase.
Compete prioritariamente a la educación especial.	Compete a todo el profesorado y administración de la educación regular.
Su finalidad es la mejora del aprendizaje de la población con NEE.	Su finalidad es enriquecer el aprendizaje de todas y todos.
Busca la igualdad.	Busca la equidad.
Requiere de una reforma de la educación especial. Compromete la formación de profesionales de apoyo (educación especial).	Implica una reforma educativa integral Compromete la formación profesional de todo el equipo docente

Adaptado de Bravo (2013, p.69)

Por otra parte, la educación inclusiva comprende múltiples elementos, como lo plantean Álzate y otros (2011), materializados en cobertura, permanencia, promoción, pertinencia y calidad. Su tesis principal es el reconocimiento de la diversidad en cada persona como posibilidad en la educación para todos. En consecuencia, tiene la tarea de identificar y responder a las diferentes necesidades de la población educativa, con el fin de permitirles la participación en esta sociedad del conocimiento. Se soporta en cuatro ejes: la inclusión como derecho humano, la inclusión como medio para garantizar la equidad, brindar formación al lado de pares y asegurar el desarrollo.

Giroux (2012) afirma que son los conocimientos de las poblaciones precisamente, los que deberían estar en la base del planteamiento de la escuela para dar respuesta a la diversidad en la cotidianidad. Ello tiene sentido si se interioriza la educación inclusiva más allá de una opción metodológica para atender un determinado fragmento de la población. El deber ser conlleva asumirla como la única opción de las diferentes formas de educación existentes, para atender la diversidad que habita al ser humano, en sus diferentes etapas evolutivas, a lo largo y ancho del planeta. Eso supondría construir currículos pensados en el diseño universal de aprendizaje, tener agentes educativos más sensibles y preparados. No obstante, el primer paso para lograr avances, es la revisión de concepciones y, de ser necesario, reestructurarlas. En palabras de Bravo (2013), en la ejecución de la educación inclusiva desde lo curricular las creencias, ideas, valores, o sea las concepciones de los agentes educativos respecto a la tolerancia, el respeto, la diversidad, juegan un papel preponderante.

En este ámbito, el currículo crítico aportaría mucho, ya que, superando el enfoque del crecimiento económico desbordado, que en palabras de McLaren (2003), pone su énfasis en el desarrollo humano sostenible, con todo lo que ello implica: diversidad, flexibilidad, participación activa de la comunidad y utilización adecuada de los recursos.

Si se concibiera la vida escolar de esta manera, más para la vida que para el sistema económico del país, los currículos serían supremamente amigables con las comunidades educativas. No habría unas formas de vida por encima de otras, se comprenderían experiencias como la de la “Comunidad de paz” de San José de Apartadó, a sabiendas del aporte desde lo curricular al cual se convoca.

Todo esto para comprender que las concepciones de educación inclusiva son las creencias, ideas y opiniones que proyectan la manera como los agentes educativos han construido su imagen

mental de la educación inclusiva, en concordancia con su estructura personal, en tanto se expresan en la respuesta a situaciones problema, que intervienen en las relaciones cotidianas de la escuela.

### **3.3 Acciones que inciden en la convivencia escolar**

#### **3.3.1 Concepción de Convivencia Escolar.**

Desde la institucionalidad, es decir, bajo el concepto del Ministerio de Educación Nacional (2013), la convivencia escolar se concibe como:

(...) la acción de vivir en compañía de otras personas en el contexto escolar y de manera pacífica y armónica. Se refiere al conjunto de relaciones que ocurren entre las personas que hacen parte de la comunidad educativa, el cual debe enfocarse en el logro de los objetivos educativos y su desarrollo integral. (p.25)

Esta definición tiene varios componentes: 1. “estar con otros” 2. “de manera pacífica y armónica” 3. “conjunto de relaciones” 4. Logro de objetivos educativos. A continuación, se reflexiona en torno a estos.

El primero, “estar con otros”, se puede asociar al planteamiento de Skliar retomado en un apartado anterior, sobre la necesidad actual de “estar juntos”, sin preguntarse para qué, ni cómo hacerlo. Así se especifica, en el segundo componente, vivir de manera pacífica y armónica, lo cual es un imposible. Ninguna relación humana logrará esa connotación porque somos seres en conflicto. Sería necesario un cambio de perspectiva, más hacia asumir el conflicto como parte inherente de las relaciones humanas. Precisamente, a las que se refieren en el tercer componente donde se menciona la comunidad educativa, pero en la realidad de la escuela. La convivencia escolar se reduce a las relaciones con la norma por parte de los estudiantes y bajo el control de quienes tienen la tarea de hacerla cumplir. Los padres de familia, maestros, administrativos y directivos viven la convivencia escolar como algo ajeno a ellos.

Ahora bien, aún no hay una consciencia clara en las instituciones del impacto que tiene la convivencia en el logro de los objetivos educativos, a los que se refiere el cuarto componente. Eso se logra evidenciar cuando se pone por encima de cualquier estrategia de formación humana, la



consecución de los logros académicos; por ejemplo, cuando se piensa que una convivencia, una salida de campo o un taller de grupo, implican “perder clase”. Habría que mirar la escuela como lo proponen Moncayo y otros (2016), el lugar donde no solo se construye conocimiento sobre el mundo circundante, sino como un escenario de interacción, participación, recreación, mediación y consecución de nuevas maneras de concebir el mundo; puesto que allí convergen múltiples formas de ser, estar, pensar y actuar, lo que posibilita que sea un terreno propicio para el autoconocimiento y el reconocimiento de los demás.

### **3.3.2 Inclusión y Convivencia Escolar.**

La educación inclusiva desde su asidero epistemológico plantea la inclusividad como característica inherente de las relaciones en educación. Relaciones, como se mencionó en el anterior apartado, mediadas por el conflicto, desde el cual se aprende a convivir con los demás. De tal manera, esa educación que le apuesta a la inclusión se convierte en un medio para reducir la exclusión, deprivación e inequidad social (Bravo, 2013). En esta línea, la convivencia posibilita, desde la interacción con la diversidad de los otros, la construcción de posturas incluyentes, donde se aprende a manejar relaciones de igualdad entre pares. A su vez, logra el reconocimiento de la educación como un derecho de quienes habitan la escuela, que desde lo político, conlleva la participación y el disfrute de todos los escenarios planteados en este medio.

Lo anterior aporta a la consolidación de pensamiento y sensibilidad sobre lo que significa estar juntos en un mismo espacio, entendiendo por qué y para qué; en otras palabras, se construye la concepción del “estar”. En este punto, se cita a Skliar (2008), cuando propone que no se pueden comprender inclusión y convivencia escolar como procesos diferentes, derivados, causales o consecuentes, sino como procesos inherentes. La manera como se viva la convivencia escolar está vinculada directamente con la educación inclusiva y viceversa. Por eso, ocuparse de la una conlleva la otra, ya que ambas permean todas las dinámicas de la escuela: los recreos, las convivencias, los actos cívicos-culturales, el aula de clase, el currículo.

### **3.3.3 Exclusión y Convivencia Escolar.**

Es necesario hacer hincapié en la relación convivencia escolar y la educación inclusiva porque las acciones en la una repercuten en la otra de manera recíproca. Como expresa Skliar (2008), de ahí que concebirlas desvinculadas sea un riesgo muy alto que asumen los países. Como consecuencia, se tendrán muchas experiencias de exclusión asociadas las acciones de los agentes educativos en la convivencia escolar. En nuestro sistema educativo con la estructura hegemónica que lo compone, donde se exige tener una población homogénea y quien presente características diferentes encontrará inconvenientes en la convivencia y la participación. La convivencia escolar se carga, entonces, de acciones discriminatorias, donde la diferencia no tiene cabida; se genera exclusión de múltiples formas (Mejía, 2016). En muchos casos, bajo el aval y la legitimación de los agentes educativos, quienes desde sus concepciones actúan y promueven, aunque sea de manera inconsciente, en los demás, acciones excluyentes. Debido a la falta de conocimiento sobre cómo atender la diversidad. Las instituciones no tienen protocolos claros de acción, a raíz de los prejuicios instalados de manera colectiva o como consecuencia del afán en las actividades cotidianas.

La convivencia escolar corre el riesgo de caer en la tercera forma de exclusión propuesta por Echeita (2013), consistente en asignarle la condición de especial a un grupo de personas que le permite estar con los demás, pero le priva derechos y la participación en ciertas actividades sociales. Por ejemplo, después de un evento victimizante como el del desplazamiento forzado, se les permite el ingreso a los estudiantes a la escuela; no obstante, son vistos como desplazados-víctimas. Eso los ubica en un lugar de atención especial; sin embargo, se les exigen materiales para clase o algún trabajo con un costo elevado, considerando que tienen que hacer el esfuerzo de conseguirlos cuando ello puede implicar sacrificar compras de primera necesidad en su hogar. Pero, al no estar relacionado con una discapacidad, ni una afectación visible, situaciones como esta pasan desapercibidas.

### **3.3.4 Comprensión de las acciones que inciden en la convivencia escolar.**

Siguiendo en primera instancia, la posición de López (2005) para quien la acción es considerada desde la “perspectiva u observación externa”, reduciendo así la posibilidad de ser

percibida solo por un observador que no es el mismo sujeto actuante. Luego, retomando a Max Weber (1992), autor que plantea que, si se concibe la acción solo desde el exterior, no se tomaría en cuenta como esta responde, ante todo, a la libre decisión del sujeto, por ende, es él, quien a partir de las elaboraciones complejas con que ha cimentado su pensamiento, da significado a cada decisión tomada, materializadas en cada acción exteriorizada, con las cuales incide en sí-mismo y en los otros con quienes comparte.

Se puede afirmar que las acciones incidentes en la convivencia escolar son decisiones de los sujetos que se exteriorizan en su actuar, con relación al complejo mundo simbólico que las precede. Inciden en las relaciones interpersonales del ámbito educativo; por tanto, son fundamentales en la búsqueda del reconocimiento de sí, del otro y lo otro, en aras de consolidar la escuela como un escenario para todos.

### **3.4 Agente educativo como sujeto político**

Este sistema educativo presenta una mirada de desarrollo capitalista, reglado al servicio de la formación solo para el trabajo donde la crítica no tiene cabida, porque lo importante es obedecer. Es una obligación de quienes se encuentran en el sistema educativo transformarlo. Sobre todo, si se busca avanzar en la perspectiva social, superando el protagonismo cognitivo (Pozo y Artoza, 2018, p.169).

#### **3.4.1 Concepción de sujeto político.**

El sujeto político se concibe como la manera en que los agentes educativos construyen los principios éticos desde donde entienden la sociedad; por ende, la escuela. Son aquellas ideas subyacentes al respaldo de sus acciones, sean o no conscientes. En esta concepción reposa cómo se asume el otro, qué relación se tiene con la autoridad, así como los niveles de libertad y emancipación alcanzados por el sujeto. González, Aguilera, y Torres (2014) aseveran que hablar de subjetividad política es retomar el proceso de constitución de una persona; a partir de allí, se permite interrogar las formas de darle sentido a su existencia, aludiendo a la realidad social construida en sus relaciones. En otras palabras, es la deconstrucción de la conformación histórica desde un lugar pensante.

Ahora bien, no todas las personas son conscientes de su concepción de sujeto político porque construirla no exige hacerse cargo de ella de manera intencionada. No se quiere decir que no haya intención, claro que la hay, pero no es consciente.

### **3.4.2 Consciencia de ser sujeto político.**

Delgado (2010) propone que ubicarse frente a la educación desde la pedagogía social implica cuestionar la realidad. Supone adoptar una postura de sospecha sobre los aspectos de dominación velados en toda relación cultural. El primer aspecto para ubicarse en una postura crítica, subjetividad política, es ser consciente de la responsabilidad histórica para generar cambios sociales, no solo en la escuela, sino en la sociedad (Urrutia y Vergara, 2014).

En consecuencia, quien es consciente de sus apuestas políticas, siguiendo a Freire (1970, citado por Ghiso, 2015); “no puede ser un hombre neutro frente al mundo, un hombre neutro frente a la deshumanización o la humanización, frente a la permanencia de lo que ya no representa los caminos de lo humano o el cambio de estos caminos” (p.16). Máxime, en educación donde nada es neutro, todo tiene una intención.

La pedagogía de Freire (2009) no propone modelos de adaptación, al contrario, postula estrategias de ruptura, de transformación y de emancipación. Conlleva el germen de lo contestatario, “a medida que se va dando el proceso de concienciación, hasta llegar a la consciencia política, como un proceso natural de la toma de consciencia en el hombre” (p.8); porque la consciencia en el hombre siempre es *consciencia de*, se encuentra en constante relación con la realidad (Freire, 1973)

### **3.4.3 Acciones como sujeto político.**

Las acciones como sujeto político, a luz de lo propuesto por Moncayo y otros (2016), son las decisiones para afrontar la cotidianidad de la escuela, que poseen un cúmulo de concepciones del mundo y de la educación. Son la manifestación de la interpretación sobre la realidad, que puede convertirlas en posibilitadoras o barreras para el accionar de los otros.

Por ello, la educación, como el entorno donde las sociedades han reproducido sus patrones de valores y principios políticos e ideológicos, requiere una constante revisión crítica de su

función. Es clave identificar cuáles son sus propósitos, fines y objetivos, para pensar la formación en ciudadanía democrática con que emergen los sujetos del sistema educativo, y cómo está respondiendo a los retos sociales de la actualidad (Delgado, 2010, p.2). Todas las acciones de los agentes educativos responden a esos discursos de ese sistema; donde prevalece la competencia, se privilegia la cognición y no se aprecia la diferencia. Aun así, hay agentes educativos con convicciones políticas, manifiestas en sus acciones, en pro de promover relaciones horizontales, atender los ritmos, urgencias y tiempos de quienes tienen a su alrededor.

#### **3.4.4 Constitución de un agente educativo-sujeto político.**

##### ***La llegada a la escuela.***

La llegada a la escuela pasa por la decisión de volver a una casa de formación en mi proceso, como lo es La Salle. Institución responsable de permitirme abrir la mirada frente al otro, ese otro que sufre, pasa necesidades, está solo, es desprotegido... En ese escenario formativo, comprendí la importancia de aportar desde lo poco o mucho a unos otros, más necesitados. De esa formación humana recibida en el bachillerato, llegué a la Universidad de Antioquia, a estudiar Psicología, y más allá de las competencias técnicas de la profesión, me encontré con seres fundamentales en mi comprensión de sociedad, y el compromiso a asumir como egresado de la universidad pública. Así, con estos dos aspectos, uno de formación humana y otro de comprensión ciudadana. Me dije a mí mismo, “para hacer algún cambiecito, te debes meter a donde se forma la gente... es desde dentro del sistema que se pueden mover algunas tuercas oxidadas”, y así fue. A mis veintitrés años empiezo mis prácticas de psicólogo, en la I.E.S.J. Con mucho miedo de la responsabilidad unida a la labor de acompañar el padecimiento humano de esta comunidad.

Recuerdo mucho una de las primeras situaciones donde aparece ese maestro como sujeto político. Respondiendo a formas de ver la vida, asumidas con mucha antelación a estar en la Escuela. Esa situación se da en el contexto del consultorio, mientras hacía seguimiento a una estudiante de grado 11º, quien estaba pasando por una problemática de maltrato intrafamiliar, y había llegado en crisis de la casa, pues en la mañana antes de salir para el colegio, el padre le había pegado unos golpes. Se atendió esa situación inicial y ella se fue a seguir con las recuperaciones de final de año.

Durante la quinta hora, después del segundo receso, regresa nuevamente afectada en lo emocional, porque su padre la ha llamado hace algunos minutos y la ha tratado mal, se atiende nuevamente. Mientras se está dando dicha atención, el director de grupo quien además era el profesor de matemáticas, entra de manera intempestiva al consultorio, sin pedir permiso, y le dice en voz alta a la estudiante “Te he estado buscando toda la mañana para la recuperación, ¿dónde estabas metida?... Lo siento mucho manito, pero ella se va conmigo ¡ya!”, acto seguido la estudiante se pone de pie y sale con el profesor.

Yo no salgo del asombro, era la primera vez que algo así me ocurría, y justo con él, uno de esos profesores “intocables”, mientras yo solo un practicante.

Sin embargo, cuando los jóvenes se han ido y he logrado salir de ese shock inicial, busco al profesor, y le digo que no me pareció ni la forma como le habló a la estudiante, ni la manera en que ingresó en mi espacio de trabajo, pues las relaciones de un equipo deben ser desde el colegaje no desde el irrespeto y su comportamiento en dicho espacio lo sentí como una falta de respeto. A lo cual él responde de manera aireada diciendo, “usted es apenas practicante, no entiende muchas dinámicas de la educación, y yo entré en su oficina porque ella no debía estar allá, debía estar en mi salón recuperando para poderse graduar. Además, yo no le falté al respeto ni a usted ni a ella, porque en ningún momento me dirigí hacia usted, yo le hablé a ella, sí un poco duro, pero así toca a veces. No se preocupe pelao’, el de la experiencia aquí soy yo, usted me va entender cuando tenga los años de experiencia que yo tengo”. Esa conversación la tuvimos mirándonos a los ojos fijamente todo el tiempo. Yo cerré diciendo: “Hay dos cosas que quiero le queden claras, la primera es que espero nunca tener la experiencia para comportarme con usted y la segunda es que de este inconveniente se van a enterar los directivos, porque el abuso de poder del maestro le hace mucho daño a los jóvenes y a las instituciones, que tenga buena tarde”.

Al día siguiente redacté un oficio, con todo lo ocurrido, lo entregué a las directivas, e hice firmar una copia de recibido al rector y al coordinador académico (aún la conservo). Posteriormente, el profesor fue llamado a descargos por el abuso de poder con la estudiante y la falta de cordialidad en el trato con los compañeros de trabajo. Eso generó molestia de él hacia mí por un tiempo. Y siento que ahí se abrió una puerta en mi apuesta política, por la dignidad humana, el respeto por los demás y sobre todo la mirada atenta sobre tantas formas de violencia y vulneración en el escenario escolar.

Esta es tan solo una de tantas situaciones donde la escuela y sus dinámicas nos ponen a prueba, pues en ella se repiten los fenómenos de desigualdad, injusticia, inequidad, corrupción, poder hegemónico de la sociedad.

### ***Ser Maestro-Sujeto Político en la Escuela.***

Pero enfrentando esas situaciones y haciéndose consciente es la manera como el maestro sujeto político se va consolidando. Esa consciencia, que en mi caso llegó a través de unos jóvenes a quienes acompañaba en mi rol de orientador escolar. Ellos llegan un día del maestro a mi consultorio en el

detalle para había desdenado ser nombrado “Profe”, desviaba mi labor de ello, cuando estos con el detalle, la complicidad y la de la adolescencia. Les me llevan eso, si yo no Pregunta que les confusión a ellos, se



**Fotografía 1. Cuento para preescolares (2016).** En el marco del proyecto de Educación para la Sexualidad, se narra un cuento a los niños y niñas de preescolar de la I.E.S.J para prevenir el abuso sexual.

genera mucha miran entre sí, y uno toma la vocería para decirme “Vic, ¿cómo que no sos maestro?, maestro no es solo el que va al salón a dar clase, ¡me extraña!”. Ese día comprendí de la voz de estos jóvenes con ese detalle (ahora no recuerdo qué era, pero sí tengo la imagen perenne de la conversación), mis actos les enseñaba un montón, estaban llenos de intención, y lo mejor de eso era que ellos los estaban asumiendo de esa manera. Ese día dejé de pelear con ser nombrado “profe”.

### ***Ser Maestro-Sujeto Político en la Universidad.***

Lo más duro de esa consciencia fue reconocer un caminar como profesor universitario, sin



**Fotografía 2. Simposio sobre problemáticas de la Infancia de Urabá (2018).** Actividad de cierre del curso en Teoría Evolutiva del Desarrollo Infantil, donde los estudiantes presentaron su ejercicio de aproximación investigativa a problemáticas de la infancia en Urabá.

haberme asumido maestro. Todos los “caer en cuenta” en la vida de alguien conllevan una cuota de dolor, y este no estuvo exento de ella. No obstante, permitió llevar al campo de la vida universitaria, una apuesta por transformar formas de pensamiento. Y más allá de las temáticas de un curso, acompañar esos futuros profesionales en psicología, a asumir posturas críticas con sus realidades. Generando dinámicas de aula diferentes, donde ya no sos un profesor de psicología, en términos

burocráticos, sino un maestro en psicología. Ya no vas al aula a “hablar de”, ahora asistes a “construir con y sobre”. La lógica cambia porque el conocimiento se construye entre todos.

### ***Consciencia de esa apuesta política.***

Por eso, Manifiesto ser ¡Maestro! Y no solo maestro, Maestro Sujeto Político.

Manifiesto ser consciente de dónde vengo. Hago parte de ese gran número de personas que ha experimentado la desigualdad de Latinoamérica y se ha hecho a pulso y sudor, comprendiendo la educación como un horizonte de sentido vital, donde se lucha de múltiples formas, apostando al todo, por quienes no tienen nada, o les falta mucho. Identificado con la vida campesina de



**Fotografía 3. Taller Grandes Cosas son Posibles (2019).** Taller preparatorio de la primera jornada de formación en liderazgo social lasallista con líderes de Juntas de Acción Comunal, de barrios y veredas del corregimiento El Tres-Turbo.



mis antepasados, el sufrimiento de mi generación y la esperanza de niños, niñas y adolescentes.

Manifiesto ser consciente de mi lucha, como quien no soporta las injusticias de un sistema estructurado para “los mejor dotados”; que intenta todos los días ser coherente y fiel con su palabra. Reflexionando sobre su entorno y sus acciones, para ir desmontando de su propio ser tantos logros de la colonia insertos en lo más profundo de la mente.

Manifiesto que no soy capaz solo; la realidad solo se puede reconstruir con otros, que piensen, cuestionen y tengan la disposición de hacer, porque en palabras de Martí “Hacer es la mejor manera de decir”.

Manifiesto vivir para dejar huella, huella de resistencia, lucha, emancipación, protesta, voz, pasión, convicción, compromiso y defensa de quienes han sido marginados.

Ese es mi manifiesto, al cual he llegado gracias a muchas personas en mi caminar personal. A las enseñanzas del trabajo duro al lado de mi padre, de la templanza amorosa y fuerte junto a mi madre. A la incondicionalidad y confrontación hombro a hombro con mi hermano. Al amor empoderado de mi esposa. A la experiencia de muchos maestros, de esos que tal vez nunca han pisado un aula, con los cuales una conversación puede reemplazar semanas de lectura. De muchos estudiantes, parao´s, firmes frente a la vida, con la convicción de cambiar su historia y con ella la de sus familias.

Ser sujeto político es tener esperanza aún ante el panorama más desolador.

***Consecuencias, Retos, Riesgos y tensiones.***

Porque muchos problemas aparecerán en el camino, los desacuerdos en nuestra sociedad nos siguen convirtiendo en enemigos, no convivimos con el contrario. Sí, aún el contrario es asumido como un peligro, las ideas reemplazan a las personas. Por ello, hay que formar nuevas generaciones, abiertas al diálogo, la duda y la crítica, capaces de entablar una conversación desde las diferencias con el objetivo de construir nuevas realidades.

1 8 0 3



**Fotografía 4. Discutiendo sobre el Futuro del Municipio (2019).** Debate de candidatos a la alcaldía de Turbo para el período 2020-2023, en la I.E.S.J, frente a estudiantes, profesores y padres de familia. Moderador de la discusión Víctor Daniel Trujillo Tabares. Recuperado de la Página Oficial de Facebook de la I.E.S.J.

Pensar de manera crítica me ha traído más de una discusión acalorada, pero quienes crecimos en tierra caliente aprendimos a disfrutar el calor, ese calor nos hace sentir vivos. En el calor del desacuerdo, entender al otro como mi par para la discusión y la construcción. Aunque a veces puede doler, el sufrimiento me ha enseñado de qué madera estamos hechos, y

es allí donde la creatividad se exige para sobrepasar las dificultades del camino. Y es desde el conflicto propio de las relaciones humanas, del cual disfruto mucho, que las tensiones con lo establecido aparecen constantemente, por la burocracia de la educación, las taras de los líderes institucionales, así como los caprichos y egos de los gobernantes.

Porque preguntar por lo que nadie quiere que se pregunte, confrontar ideas ambiguas, discutir decisiones ambivalentes y denunciar injusticias, trae consigo asumir muchos riesgos, pero acá estamos de pie y así seguiremos.

### 3.4.5 Agentes educativos como sujetos políticos

El Ministerio de Educación Nacional (2018) se define como agente educativo a todos aquellos que se involucran en la formación integral de los estudiantes; es muy interesante contemplar que no se centra exclusivamente en quienes ejercen funciones de docencia; reconoce el rol educativo de muchas personas involucradas en los procesos de formación como empleados administrativos y directivos, que no necesariamente van a las aulas, pero sí interactúan en otros espacios de la escuela.

Alrededor de la subjetividad, Touraine (1993), contempla el sujeto como el paso del Ello al Yo, es decir, el control efectuado sobre la experiencia dándole sentido personal, atravesado por

el mundo simbólico del lenguaje, en constante relación con el otro, con el potencial de transformar las relaciones que establece con él mismo y con el afuera. Por su parte, Giroux (2012), citando a Sheldon Wolin, habla del ser político como alguien a quien “no se le puede definir como un portador abstracto y desconectado de derechos, privilegios, e inmunidades” (p.143), sino como quien se sitúa con su experiencia personal en un contexto específico, hallando soporte en las relaciones que construye con quienes habitan el mismo lugar; puesto que desde estas relaciones, los sujetos políticos “obtienen poder simbólico, material y psicológico” (p.144).

Entonces, ¿qué es lo que inscribe al sujeto en el ámbito de lo político?, León (2013) considera materializar acciones en pro de transformar el contexto al cual se pertenece, haciendo propuestas desde la realidad cercana, que involucran personas específicas, a partir de la reflexión constante de su actuar. Estos participan en la construcción de proyectos colectivos y en la toma de decisiones, de igual manera, conforman colectividades activas desde su accionar constante, para crear y recrear la realidad.

Ser sujeto político es trascender la contemplación de un fenómeno presente en el contexto, es quien se ocupa de trabajar con y por los demás, aportando sus esfuerzos para lograr mejores condiciones de vida en quienes tiene a su alrededor. Por ende, concebir los agentes educativos como sujetos políticos retoma a Martínez (2006), al reconocer a alguien con la capacidad de asir saberes a partir de la construcción activa con sujetos autónomos. Se supera la pasividad al formular y desarrollar propuestas, prácticas y experiencias alternativas a las hegemónicas, interviniendo desde sus acciones en la toma de decisiones sobre lo educativo, desde sus ámbitos de interacción inmediata como: la Institución Educativa, el barrio, la vereda, el corregimiento, el municipio, el departamento o el país. Igualmente, se reconoce su accionar como necesario al posibilitar “subjetividades políticas”.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## 4. HORIZONTE METODOLÓGICO

### 4.1 Paradigma

A lo largo de esta investigación se asumió la realidad social como resultado de la interacción, en la que se significa y resignifica su construcción con la participación activa de quienes componen una comunidad (Cifuentes, 2011). En este caso, una comunidad educativa con ires y venires propios de las dinámicas relacionales en las que se tejen los vínculos humanos.

De conformidad con ello, se ubicó en el paradigma cualitativo, considerando su pertinencia según Galeano (2018) gracias al interés en comprender la realidad desde sus procesos de producción histórico-social, a partir de las lógicas en que los diferentes actores involucrados la han constituido, atravesados por interpretaciones subjetivas en las que influyen sus “valores, percepciones y significados” (2004, p. 18). La realidad es maleable y subjetiva de acuerdo con el colectivo humano que la construye desde sus valores, concepciones, prácticas y significados; lo cual permite un acercamiento caleidoscópico a la comprensión colectiva de la misma. Sirve, también, como escenario propicio para escuchar las voces de quienes son actores activos en su construcción, de tal manera, que al escuchar haya resonancia y se dé una relación dialógica, transformadora.

Como lo cuestiona Cifuentes (2011), “¿es posible entender a fondo la realidad si no se le está transformando al mismo tiempo?” (p.22). Esta autora propone una relación dialéctica entre *conocimiento, acción y transformación social* (p.22). Las categorías de este estudio asumen ese orden: *conocimiento/concepciones de educación inclusiva, acción/acciones que inciden en la convivencia escolar y transformación social/agentes educativos como sujetos políticos*. Esto vislumbra un panorama transformador en el ámbito de los agentes educativos, desde la consciencia de sus apuestas políticas en su accionar educativo.

### 4.2 Enfoque

Se retomó el enfoque crítico social porque, en palabras de Cifuentes (2011), permite la comprensión y explicación para develar contradicciones implícitas, de las cuales los sujetos no son conscientes; sin embargo, presentes en su accionar. El investigador se asume como integrante de

quienes conocen, y explica su intencionalidad transformadora en la interacción activa como sujeto de investigación. Este enfoque supone asumir una reflexión crítica de las construcciones sociales a través de la historia, teniendo en cuenta los significados e interpretaciones de los individuos, pues se sostiene en un accionar autoreflexivo, práctico y participativo.

Entre las características del enfoque crítico social siguiendo a Cifuentes (p.33), están:

- Posibilita transformar la realidad; con lo cual, el conocimiento adquiere sentido.
- Propone explicitar y develar los intereses de las y los investigadores.
- Devela relaciones de poder en la interacción social.
- Hace énfasis en la acción comunicativa como pretensión de entendimiento sobre la base de la interacción social, reconociendo el acuerdo participativo, la perspectiva, el respeto a la diferencia en el proceso.
- Transforma las relaciones hacia la construcción democrática.
- Reconoce la investigación-acción como alternativa metodológica; las técnicas interactivas como talleres y grupos focales.

Estas características obtienen mayor sentido en el contexto educativo, sobre todo si se asumen desde la pedagogía social y su apuesta clara por generar escenarios educativos de liberación, donde se propende por una educación emancipadora de las visiones hegemónicas de ser humano y de mundo. Se abre paso a la consolidación de visiones propias desde el auto-reconocimiento como pueblos latinoamericanos con la capacidad de auto-determinarse.

### **4.3 Método**

Se empleó el método de Investigación Acción Pedagógica, ya que busca construir conocimiento sobre educación desde la voz de quienes a diario viven la experiencia de estar involucrados en procesos formativos (Restrepo, 2009). A través de la reflexión crítica sobre su accionar, se analizan a profundidad los esquemas en donde cimentan su funcionamiento, para generar luego una transformación en beneficio de quienes sean involucrados. Siguiendo este mismo autor (p.106), este método comprende tres fases:

1. Reflexión profunda sobre el objeto escogido y recolección de información, incluyendo registros o diario de campo, para ser comprendido críticamente por categorías, patrones o estructuras recurrentes.

2. Construcción de un nuevo accionar transformador, lo cual implica la búsqueda y lectura de concepciones pedagógicas que habitan el medio escolar.
3. El análisis de la efectividad del nuevo accionar

Esta investigación no acudió a la tercera fase, dado que no hay un interés explícito por analizar la efectividad de los cambios generados por la investigación, aunque sí por generarlos. Sin embargo, se considera que para lograr el objetivo propuesto, se pueden segmentar las dos primeras fases en 5 momentos:

1. Identificación y reflexión del objeto seleccionado.
2. Recolección participativa de la información, donde el investigador hace parte activa del campo.
3. Sistematización de la información.
4. Análisis crítico de la información, en nuestro caso por categorías.
5. Concienciación del accionar en la convivencia escolar, a la luz de las concepciones de educación inclusiva.

Estos momentos se han numerado de manera secuencial para darles un orden discursivo. El quinto momento se fue logrando a lo largo de toda la investigación, no fue un resultado final, sino una construcción colectiva de la que cada participante sacó sus propias conclusiones.

#### **4.4 Técnicas e instrumentos**

Después de realizar el rastreo de antecedentes, las investigaciones consultadas permiten concluir que para develar la relación de las concepciones con el accionar de los agentes educativos, se requiere utilizar instrumentos sensibles, que permitan el acceso a la experiencia subjetiva de estos. En ese orden de ideas, se utilizaron tres técnicas de investigación. Por un lado, la observación participante, consistió en llevar registro sistemático de todo lo acontecido durante la investigación, desde adentro de dichos acontecimientos. El investigador era un sujeto de investigación, en relación e igualdad de condiciones con los otros. En palabras de Galeano (2018) esta técnica cumple con “el fin de observar todo lo que pueda ser observado” (p.35). Brinda herramientas al investigador para contrastar información del comportamiento de los sujetos y las comunidades con otros datos recolectados, así como para hacer reflexión teórica y metodológica.

Igualmente, se desarrollaron tres talleres investigativos. Técnica por definición participativa que se ocupa de abordar situaciones sociales que requieren reflexión en aras de producir cambios. El taller no es solo para recolección de datos, sino también, para analizar y planificar transformaciones en las formas de concebir la realidad. García, González, Quiroz, y Velásquez (2002) proponen esta técnica interactiva como un “proceso de construcción grupal de conocimiento, de planteamientos, propuestas, respuestas, preguntas e inquietudes respecto a un tema; donde cada persona aporta desde sus capacidades, sus experiencias y particularidades” (p.94). Para alcanzar la construcción, el investigador-tallerista actúa como moderador para escuchar, guiar las preguntas y poner a circular la palabra de acuerdo con el rumbo semántico de la discusión.

Según García, González, Quiroz, y Velásquez, la técnica se desarrolla en cuatro fases: descripción, expresión, interpretación y toma de consciencia.

a) *Descripción*: se empieza motivando a los participantes a poner en común sus expectativas, inquietudes, temores y ánimo con que se llega a la realización del taller, con el objetivo de crear un ambiente de colectividad, desde el reconocimiento del otro. Luego, el investigador-tallerista comparte la metodología propuesta para el taller, en qué va a consistir y qué no. Se procede a la construcción inicial, sea individual o por subgrupos. b) *Expresión*: los participantes ponen en común la construcción inicial. c) *Interpretación*: se retoman los aportes del grupo en pleno con el objetivo de problematizarlos. Se da en un espacio de diálogo fluido, en el que el intercambio de opiniones permite ir generando conocimiento. Se cuestiona a través de nuevas preguntas. Los participantes plantean sus modos de ver, actuar, relacionar, imaginar, crear, sentir; negocian significados, llegan a acuerdos y expresan sus desacuerdos. Finalmente, el investigador-tallerista retroalimenta y hace énfasis en los aspectos más significativos de la discusión. d) *Toma de consciencia* se asumen los niveles de consciencia alcanzados sobre la temática trabajada, se evidencian los equívocos individuales y colectivos, así como las apuestas desde las cuales se construye con otros.

La estructura de estos talleres según la anterior definición se resume en la **Tabla 6**:

**Tabla 6.** Estructura de taller de investigación

<b>Taller de investigación</b>	
Fechas	16 de marzo, 27 de abril y 04 de mayo de 2019
Participantes	1-Directivo 1-Administrativo 3-Maestros
Momentos del Taller	Indicación
Descripción	“Dibujo de un colegio con características de educación inclusiva” “Contraste con las características de la I.E.S.J”
Expresión	“Socialice el dibujo y los contrastes que encontró”
Descripción	“Haga lectura de cada situación y responda las preguntas asignadas”
Interpretación	“Construyamos sobre las situaciones dilemáticas” “Conversemos y compartamos puntos de vista”
Toma de consciencia	Como sujeto político, ¿qué puede aportar desde la educación inclusiva a la convivencia escolar, en la I.E.S.J?

Se realizaron 15 entrevistas semiestructuradas. Según Cifuentes (2011), este tipo de entrevista permite obtener información de las representaciones relacionadas con experiencias pasadas, deja vislumbrar la subjetividad del entrevistado. En este caso, la entrevista semiestructurada construida a partir de un guión intencionado sobre los temas a tratar, lo suficientemente versátil para ir profundizando, ampliando o redireccionando de acuerdo con las respuestas de cada entrevistado. Se plantean preguntas que variaban en apertura y forma, en concordancia con los intereses del entrevistador.

Para operacionalizar las técnicas planteadas en los anteriores párrafos, se aplicaron los siguientes instrumentos: diario de campo, situaciones dilemáticas y formato de entrevista.

- a) Diario de campo, este instrumento sirvió para recolectar información in situ, de la cotidianidad de la investigación. Se consideró la participación del investigador. Permitted reseñar su experiencia, en relación con los demás sujetos de investigación. Durante los diferentes momentos planteados en el trabajo de campo, se pudieron apreciar situaciones representativas sobre las concepciones y acciones de los



agentes educativos. En este caso, se registraron de manera selectiva e intencionada, de acuerdo con el objeto de investigación.

- b) Situaciones dilemáticas (anexo 1): se retoma la experiencia del cuestionario de dilemas de López, Martín, Montero y Echeita (2013). Un instrumento utilizado para recolectar concepciones de maestros en varias investigaciones de estos autores. La elección obedece al poco requerimiento de respuestas cargadas de juicios morales y, por el contrario, plantea situaciones de la cotidianidad de la escuela, a las cuales los agentes educativos dan manejo desde sus maneras de concebir el mundo. Estas situaciones se presentaron en el taller como excusa para recolectar información de las concepciones y el accionar de los agentes.
- c) Formato de entrevistas (anexo 2): las entrevistas semiestructuradas no precisan cuestionarios con respuestas prefijadas. Permitieron el diálogo sobre los temas pensados por el entrevistador, de acuerdo con los virajes producidos por las respuestas del entrevistado. Las entrevistas se grabaron para la posterior sistematización en un formato, en términos de Kvale (2011), escrito en un lenguaje llano, permitiendo realizar el análisis y la triangulación de la información recolectada.

#### 4.5 Sobre los participantes

Los participantes de la investigación se definieron a la luz de los criterios establecidos en la **Tabla 6**. “*Criterios de selección de participantes*”. Teniendo en cuenta que de todos los grados escolares participara al menos un maestro, pero solo nueve de ellos cumplieron los criterios; del personal directivo participaron cuatro personas (tres en rol de participante y uno de participante-investigador) y finalmente, tres de los participantes fueron administrativos.

**Tabla 7.** *Criterios de selección de participantes*

DIRECTIVO DOCENTE	DOCENTE DE AULA	OTROS AGENTES EDUCATIVO
Ser directivo de la institución educativa	Ser docente de aula de la institución educativa	

Conocer los lineamientos institucionales	Participación de uno por grado	Tres empleados no docentes, ni directivos, con la disposición de participar
Tener la disposición de participar	Tener la disposición de participar	

#### 4.6 Recolección de la información

Tras saber cuáles técnicas e instrumentos se implementaron y la población seleccionada, a continuación, se describe cómo se llevó a cabo la recolección de la información. Esta se enunciará por momentos:

En un primer momento, se realizaron entrevistas semiestructuradas con agentes educativos para profundizar en la construcción de las concepciones sobre educación inclusiva, y las acciones que inciden en la convivencia escolar. Estas entrevistas si bien fueron individuales, se agruparon en tres bloques de acuerdo con el taller en cual participaría cada agente educativo, y se llevaron a cabo antes del taller para no sesgar los datos con la discusión y/o información propiciada en las dinámicas del taller.

Como segundo, se desarrollaron tres talleres de investigación, con la intención de que ninguno superara los cinco participantes y la distribución de los participantes fue de acuerdo con su disposición de tiempo, allí se utilizaron las situaciones dilemáticas, para recoger información de las concepciones de los agentes educativos sobre la educación inclusiva y las acciones que inciden en la convivencia escolar.

En el tercer momento, se hizo observación participante de situaciones de la cotidianidad de la escuela, se evidenciaron comportamientos que daban cuenta de las concepciones de educación inclusiva que les subyacían y acciones que inciden en la convivencia escolar. Se sistematizaron en el diario de campo.

Después de cada actividad de recolección de datos, se sistematizó la información recolectada en los formatos definidos con anterioridad, para proceder a ingresarlo al Atlas.ti versión 8, categorizando cada dato relevante. Así, a la hora de triangular la información, se contaba con un cúmulo de datos ya clasificados de acuerdo con la categoría de análisis que correspondían.

## 4.7 Unidades de análisis

### 4.7.1 Agentes educativos.

Las unidades de análisis serán los agentes educativos que participaron en la investigación, como sujetos activos de la construcción y deconstrucción de sentido a lo largo del campo. Se relaciona a continuación en la Tabla 7, el nivel de estudio de cada uno, el rol que desempeña en la institución y el código con que será referenciado.

**Tabla 8.** *Perfil de los participantes*

CÓDIGO	NIVEL DE ESTUDIO	ROL COMO AGENTES EDUCATIVO
S1	Licenciado	Coordinador académico
S2	Normalista superior	Maestra primaria
S3	Licenciada	Maestra de música
S4	Psicólogo	Orientador escolar-bachillerato
S5	Licenciada	Maestra primaria
S6	Licenciada	Maestra primaria
S7	Licenciado	Rector
S8	Bachiller	Responsable del restaurante escolar
S9	Especialista	Maestra secundaria
S10	Licenciada	Maestra media vocacional
S11	Psicóloga	Orientadora escolar-primaria
S12	Licenciado	Coordinador de convivencia- secundaria
S13	Licenciada	Maestra secundaria
S14	Ecólogo de zonas Costeras	Maestro media vocacional
S15	Licenciada	Maestra media vocacional
S16	Psicólogo	Coordinador de Pastoral juvenil y vocacional

#### 4.8 Consideraciones éticas

La investigación siempre tuvo presente la importancia de respetar la identidad de los participantes y la transparencia de los datos recolectados, cumpliendo con el principio de confidencialidad en la información. Además, se firmaron consentimientos informados. Adicionalmente, los instrumentos a utilizarse pasaron por un proceso de pilotaje, con el fin de revisar que sí se ocuparan de rastrear información pertinente para dar respuesta a la pregunta de esta investigación. El informe final se validó con los participantes con el fin de que recogiera la esencia de sus aportes; los resultados y conclusiones se socializaron con la comunidad educativa en general. Finalmente, se entregó una copia de la investigación a la institución, la cual servirá de base para construir un plan de acciones organizado, en aras de seguir transformando la escuela en un lugar para todos.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## 5. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

### 5.1 Análisis de los datos cualitativos

El proceso de análisis de la información supuso la codificación de los datos, que se realizó en Atlas.ti versión 8, en un primer momento se transcribieron los audios y textos, y se sistematizaron los dibujos. Posteriormente, se codificó esta información agrupándola por afinidad en el sentido expresado, lo que Schettini y Cortazzo (2015) denominan “codificación abierta” (p.37).

Luego, esos grupos de información se jerarquizaron para consolidar categorías y subcategorías. De esta manera se llegó a la codificación axial a través de tres categorías, como se visualiza en ilustración 1:

Ilustración 1. *Categorías y Subcategorías*

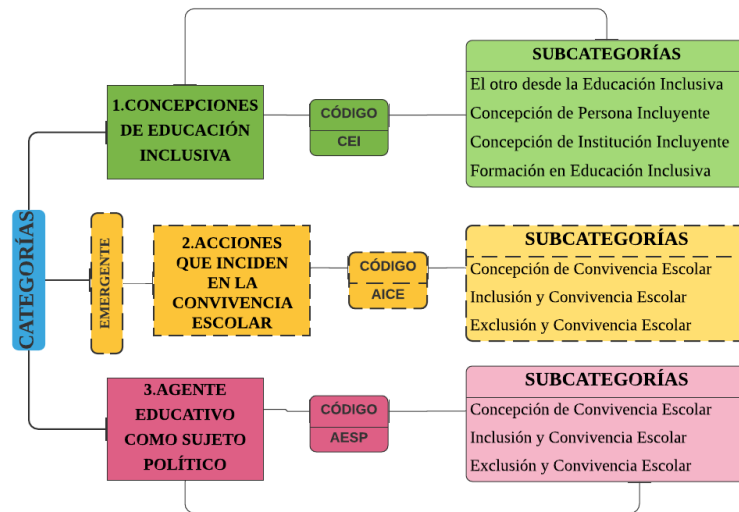
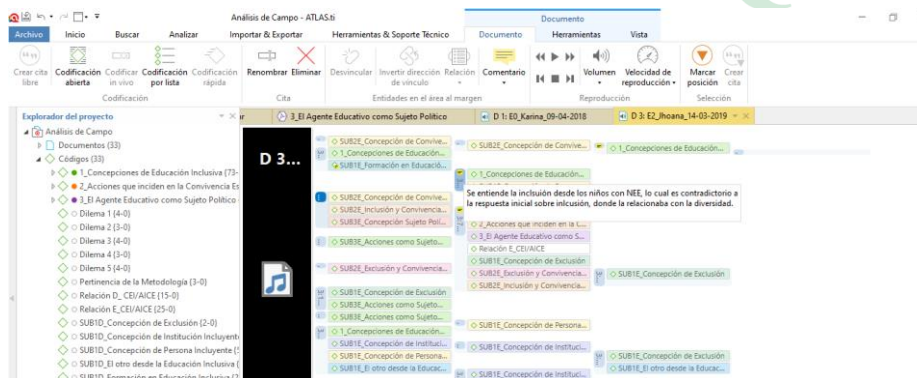
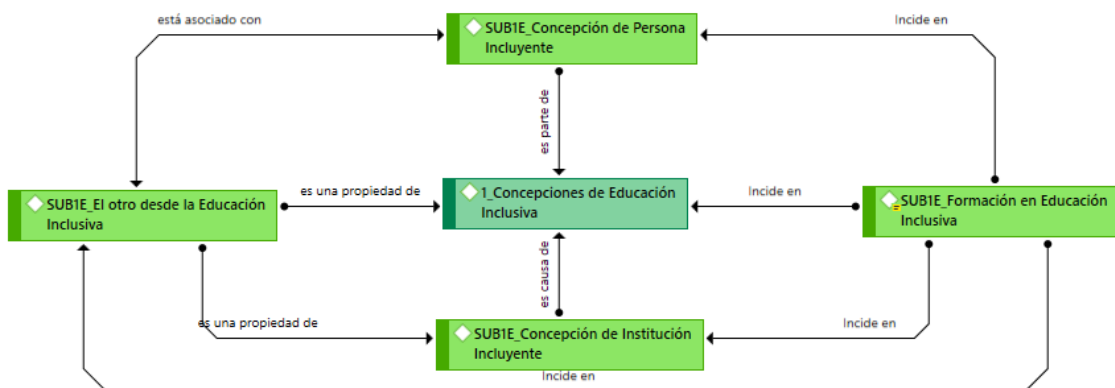


Ilustración 2. *Ejemplo de la codificación en Atlas.ti versión 8*

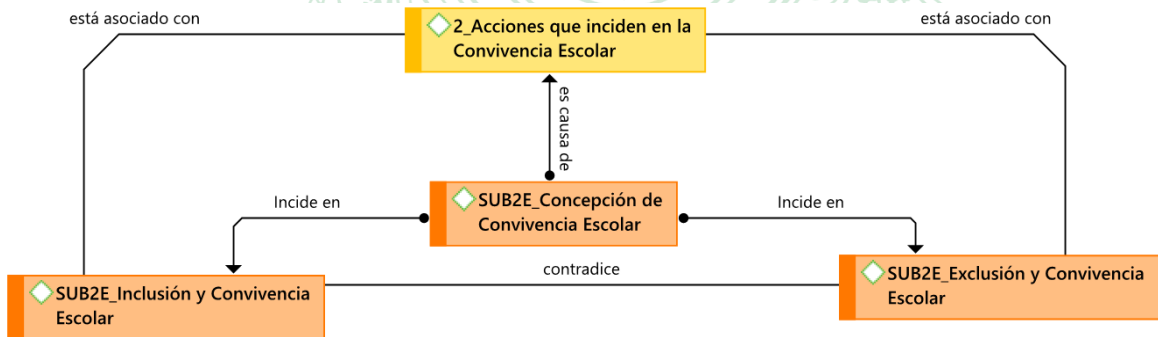


Cuando ya se tenía la información codificada, se procedió a establecer redes, en las cuales se vincularon dichas categorías con sus respectivas subcategorías. Como se logra evidenciar en las ilustraciones 3, 4 y 5. Así mismo, para hacer el análisis se trianguló la información cruzando los datos recolectados, la teoría consultada y la postura analítica del investigador. Se establece, en principio, un análisis descriptivo de las categorías, para finalizar instaurando la relación de manera crítica.

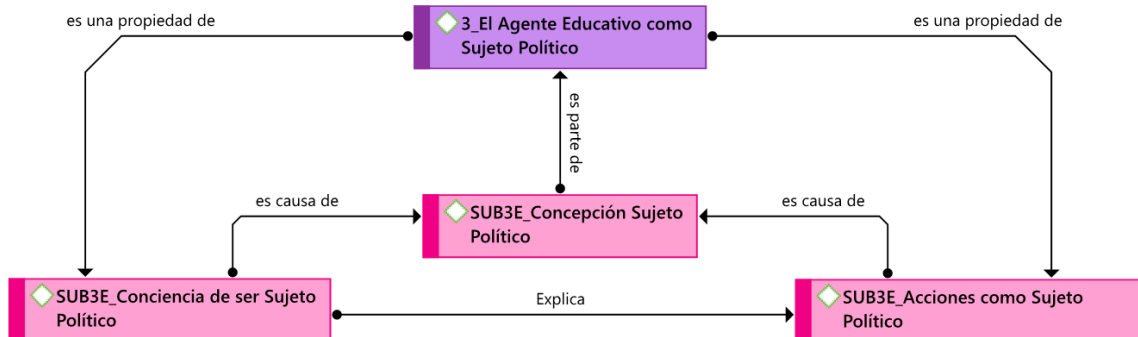
**Ilustración 3. Red-concepciones de educación inclusiva**



**Ilustración 4. Red-acciones que inciden en la convivencia escolar**



**Ilustración 5. Red-agente educativo como sujeto político**



En la Tabla 8 se presenta el esquema completo de con el proceso del análisis por unidad, retomando las categorías, subcategorías y técnicas utilizadas. Se aclaran los segmentos en que se analizó la información, para posteriormente establecer las relaciones.

**Tabla 9.** Esquema de análisis de la información por categorías de acuerdo con las técnicas utilizadas

Categorías	Subcategoría	Técnicas				Observaciones
		Dibujos de IE Incluyente	Entrevista	Situaciones Dilemáticas	Observaciones	
CONCEPCIONES DE EDUCACIÓN INCLUSIVA	Formación en Educación Inclusiva	Dibujos de IE Incluyente	Entrevista	Situaciones Dilemáticas	Observaciones	
	El otro desde la Educación Inclusiva					
	Concepción de Persona Incluyente					
	Concepción de Institución Incluyente					
ACCIONES QUE INCIDEN EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR	Concepción de Convivencia Escolar	Entrevista	Situaciones Dilemáticas	Observaciones		
	Inclusión y Convivencia Escolar					
	Exclusión y Convivencia Escolar					

**AGENTE EDUCATIVO COMO SUJETO POLÍTICO**

---

Concepción Sujeto Político

---

Acciones como Sujeto Político

---

Consciencia de ser Sujeto Político

}

Análisis

}

Análisis

}

Relación

## 5.2 Aproximación a las concepciones de educación inclusiva

Las concepciones de educación inclusiva expresadas por los agentes educativos a lo largo del trabajo de campo varían en fondo y forma. Algunos son más conscientes de sus concepciones, mientras a otros les cuesta más trabajo expresarlas. Lo cierto es que todos tienen concepciones, aunque no sean conscientes y desde ellas toman decisiones en la cotidianidad de la escuela. En

este apartado se logra evidenciar el proceso iniciado del cual se habló en el planteamiento del problema, por el cual está pasando la I.E.S.J., respecto a la educación inclusiva.

Se empezará presentando las concepciones marcadas por el discurso de los derechos humanos, donde la educación inclusiva deber ser asumida como el derecho que todo ser humano posee a la igualdad. En el contexto de esta institución, por ser confesional, el agente educativo hace un símil entre ese derecho y el trato otorgado por Dios refiriendo que

*según la declaración de derechos humanos, por ejemplo, todos tenemos los mismos derechos, todos somos iguales ante la ley; y si nos vamos a la parte religiosa, todos somos iguales ante Dios. Pero entonces, esa igualdad es en teoría, en la práctica no se evidencia, no la evidencio del todo [...] “algo nos ha faltado” que precisamente nos ha llevado a la contraparte de lo lógico: la inclusión, que es la exclusión. Algo nos ha faltado en el sistema, o algo no está bien en el sistema, que nos ha llevado a excluir, soterradamente, de manera muy disimulada. (Sic.S1. Marzo.2019)*

Aunque se asume cuál es el deber ser, hay un reconocimiento de la falta de coherencia en las acciones, es decir, se reconoce la importancia de las diferentes formas de ser y estar en la escuela y, a su vez, se pone en evidencia cómo el funcionamiento del sistema educativo no lo hace, haciendo referencia a las distintas maneras vedadas de exclusión que hay en la escuela.

Teniendo en cuenta lo anterior, y coherente con lo planteado por el agente educativo S1, el S12, plantea un escenario donde se da esa exclusión de manera vedada, a través de un ejemplo:

*En el caso de un chico sordo, se le recibe y con lo humano que tenemos se trabaja, pero también hay que darle a entender, no que no pertenece o que no puede estar en la institución. Mire lo que yo dije, hay lugares especializados para que él esté y pueda tener un mejor proceso de formación, no desmeritando que aquí no lo pueda tener. Pero hay lugares donde va a tener un mejor acompañamiento frente a la necesidad que él tiene (Sic.S12. Julio.2019)*

La atención para uno sí y para otro “con condiciones” es común en la escuela colombiana. En este ejemplo, el agente educativo hace alusión al estudiante sordo como una población que



requiere estar en un lugar a parte con condiciones especiales, esa concepción responde al paradigma de la segregación "(...) *hay lugares para ellos*". Esclarece que no se concibe la atención para todas las personas en escenarios educativos regulares.

Otra de las concepciones comunes, similar a la anterior, es la de asumir los procesos de inclusión exclusivamente para quienes tienen una discapacidad, un síndrome o un trastorno. Estas concepciones con frecuencia se refieren a un “todos”, pero en realidad es un “ellos, esos o aquellos” que cumplen con dichas características. En palabras del agente educativo S3,

*la educación inclusiva es estar todos por igual y no rechazar a nadie. Como estamos trabajando con niños que la entiendan todos por igual, a pesar de que tengan sus diferencias y de que esa inclusión no se vaya a convertir en una excusa, para que el ser humano no realice alguna actividad; sino por el contrario, que se mida a través de las capacidades que tiene, porque considero que a pesar de que algunos tienen dificultades educativas, podemos aprender mucho más de ellos, que de las demás personas que tienen un mejor nivel intelectual o no tienen este tipo de discapacidades. Yo considero que la inclusión es trabajar con todos; respetando las características de cada uno. (Sic.S3. Marzo.2019)*

Mientras por un lado se concibe la educación para todos; por el otro, se hace hincapié en la idea de la discapacidad o la inteligencia como únicas variables a tener en cuenta al momento de pensarse procesos de educación inclusiva. Esta concepción cierra el horizonte de lectura de los agentes educativos, invisibilizando otras formas de experimentar la escuela siendo desatendidas, y en ocasiones excluidas.

Las siguientes concepciones se enmarcan en la inclusión educativa, en tanto la focalización de la atención, es reducida a quienes se consideran vulnerables o tienen una discapacidad. “*La inclusión tiene que ver con un proceso donde aquellas personas que tienen algún tipo de vulneración o discapacidad pueden encontrar acceso y oportunidades en el medio estándar*”. (Sic.S11. Julio.2019) Se reitera la idea de asumir como “vulnerables” a quienes presentan alguna discapacidad, sin embargo, ya se empieza a hablar de un “medio regular”, comprendiendo que el espacio en el que se deben dar los procesos educativos no debe tener distinción, debe ser el mismo para todos los estudiantes.

En contraste, otras concepciones empiezan a abrir lugar a discursos más cercanos a la diversidad.

*La educación inclusiva es ingresar, es hacer ingreso a... En el contexto educativo, es hacer partícipe en una vida académica “normal” a personas que pueden presentar algún tipo de dinámica diferentes, ya sea por aspectos fisiológicos o mentales. Donde se hace un proceso de adaptaciones para ellos, para que lleven una vida “normal”, en la convivencia escolar. El proceso de inclusión es tratar a las personas, que por algún motivo no cumplen con los patrones que lo haría “normal”, desde sus características propias. (Sic.S14. Julio.2019)*

La postura de este agente educativo hace alusión a asumir las diferencias como parte de las personas. Luego refuerza esta idea explicando que la educación inclusiva “*es tener en cuenta a todas las personas independientemente, de la etnia y sus talentos, en el sentido de que cada persona tiene un talento diferente*” (Sic.S14. Julio.2019). De esta manera la diferencia deja de ser un problema, y se empieza a asumir como una posibilidad, “un talento”, latente de ser aprovechado en el ámbito educativo. Así lo entiende el agente educativo S9, ya que “*es el proceso mediante el cual nosotros le abrimos las puertas a todo tipo de personas, sin clasificar, que se incluye en un proceso educativo, un proceso de enseñanza y en un proyecto de laboratorio*” (Sic.S9. Mayo.2019), yendo más allá de la cobertura, deja vislumbrar la intención de que haya participación.

Los agentes educativos se permiten ir más allá en los estilos de relacionamiento con los otros en la escuela. Se empieza a reconocer los otros desde “sus características”, dándole valor a las diferentes formas de ser, al resaltar el valor étnico en ello. Así mismo, asumen el alcance de los procesos de educación inclusiva permeando los espacios de enseñanza-aprendizaje, que en las dinámicas escolares esto quiere decir casi todo.

Por otro lado, aparecen concepciones más amplias y aterrizadas al ámbito educativo que reconocen la importancia de transversalizar todas las acciones desde la educación inclusiva. Porque esta “*va desde lo fundamental que es el PEI, allí la inclusión no puede ser un apartado más, sino que sea el lenguaje transversal de todo el proyecto y que no se quede ahí en lo escrito, sino que, desde la cabeza hasta los últimos peldaños, llamémoslo así, de la estructura del colegio haya consciencia de eso*” (Sic.T1. Marzo.2019). Este sería el escenario ideal cuando se habla de

educación inclusiva, requiere que todos los involucrados en los procesos educativos así lo vivían. Ahora bien, este ideal no corresponde con la realidad actual de la Institución Educativa, que cuenta con una política y un proyecto de inclusión, no con una intención estructural - “transversal” de configurar todo su accionar desde el horizonte de la educación inclusiva.

Aun así, toman fuerza planteamientos abiertos a las posibilidades que evidencian la relación entre inclusión y diversidad, pues uno de los agentes dice, *“para mí incluir es respetar, es respetar la diversidad no solo en la parte cultural, aunque lo cultural lo recoge todo. Pero es respetar la parte física, las creencias de cada estudiante, la forma como aprende cada estudiante”* (Sic.S2. Marzo.2019). Otro refiere que la diversidad es un escenario amplio, ocupado de las habilidades de otros, dice, *“yo hablaría de diversidad, porque esta abraza a todos; o sea, la diversidad te sitúa no en la discapacidad, sino en la habilidad que tiene el otro independientemente de”* (Sic.S7. Mayo.2019). Estas concepciones se amplían e involucran la cultura, las características físicas, las creencias (entre ellas las religiosas), los estilos de aprendizaje y el foco en las habilidades no en las dificultades.

En esa misma línea, el agente educativo S11 conceptualiza la educación inclusiva *“es participación y equidad. Pienso que la inclusión tiene que ser ese gran espacio donde todos y todas tenemos la posibilidad de ser, desde lo que somos, con nuestra particularidad. Donde se nos permite ser, porque no encontramos barreras en el entorno y en los otros para poder desenvolvernos como somos”* (Sic.S11. Julio.2019). Se agrega otro elemento que no había aparecido y es el de las barreras en los entornos y en los otros. Reconoce el papel fundamental del medio para hablar de educación inclusiva. Si se reconoce de tal modo,

*“le da más la posibilidad de que el niño no se tiene que adaptar al colegio, sino que el colegio es el que tiene que adaptarse a ese proceso de enseñanza, porque no todos los niños aprenden de la misma manera. Es un derecho, todos los procesos deben ir en pro de incluir a todas las personas, según sus características físicas y sus emociones”* (Sic.S9. Mayo.2019).

Esta concepción posibilita de cerrar brechas históricas de desigualdad que muchas personas han enfrentado en su vida, porque deja de responsabilizar al individuo de las barreras en el entorno para el efectivo aprovechamiento de los espacios educativos. Se traslada la reflexión hacia el

sistema educativo y su papel en la garantía de las condiciones óptimas para el desarrollo de todos los niños, niñas y adolescentes. Siguiendo ese pensamiento,

*la inclusión en la escuela es buscar las estrategias para que el estudiante haga la misma actividad, en la forma en que lo pueda asumir. Es incluir dentro de este contexto todas aquellas necesidades, incluidas las inteligencias, porque cada uno aprende de manera diferente. Entonces, para hablar de inclusión, todos se deben incluir. Es ir al ritmo de cada uno de ellos. (Sic.S10. Abril.2019)*

Dado que “cada quien tiene un mundo y puede codificar los temas de manera diferente, así mismo tiene una opinión que se le puede valorar de manera diferente” (Sic.S2. Marzo.2019). Así las diferencias se empiezan evidenciar como una posibilidad y no como un problema; no obstante, la evaluación sigue siendo un reto para los agentes educativos y el sistema en general, puesto que, si bien cada persona va a un ritmo, el sistema de evaluación sigue siendo cuantitativo y las fórmulas de calificación numérica no permiten ver un espectro amplio en las valoraciones, siempre que todos deban pasar por “la nota”.

Entonces, la educación inclusiva “es tener en cuenta, respetar la diferencia, porque todos somos diferentes. De una u otra manera. A los chicos hay que valorarles y tener en cuenta todo lo que hagan, porque eso que hizo es lo que tiene” (Sic.S15. Julio.2019). Aparte de respetar esa diferencia, es entenderla como parte de todas las dinámicas que se viven en el contexto escolar, como ocurre en la I.E.S.J., según el agente educativo S12:

*(...) aquí es aceptar a todos, así esa persona no tenga ninguna necesidad. Es saber aceptarlo como es. Es incluirlo dentro de mi proceso de convivencia, de formación, y saber, o entender, que todos somos diferentes y que eso hace parte del proceso escolar. (Sic.S12. Julio.2019)*

Teniendo en cuenta que en muchas respuestas los agentes educativos se refirieron a “los niños con NEE”, se les preguntó ¿qué es una necesidad educativa especial? Sus respuestas presentaron dos puntos de vista; en el primero, ubicaron a todas las personas con alguna afectación de salud o discapacidad, reconociendo que en ocasiones referirse a una persona como alguien con

NEE se puede convertir en otra forma de etiquetar, estigmatizar y justificar por qué no se implementan otras alternativas pedagógicas.

El agente educativo S4, en medio del primer taller, planteaba que *“una NEE es una construcción que hemos realizado para designar a los chicos que tienen un compromiso cognitivo, una discapacidad visual, motriz u óptica”* (Sic.T1. Marzo.2019). De tal manera que alguien que esté pasando por un duelo, la recuperación de un accidente o alguna crisis afectiva no se considerarían como con una NEE. Además, se concibe como una situación estática, de la que el sujeto no se puede mover, en cuanto a desempeños o avance se refiere, puesto que *“en eso nos basamos muchas veces, pero nos quedamos simplemente en la categorización, o decir “usted es esto y ya” y no ahondamos en las habilidades que pueda tener ese estudiante”* (Sic.T1. Marzo.2019). Esta concepción implica focalizar la atención, dejando por fuera un amplio grupo de personas con necesidad de ser atendidas, por múltiples situaciones que irían desde lo económico, alimenticio, afectivo, hasta las formas de violencia que afectan su sano desenvolvimiento en la escuela.

En contraposición, aparece el S15, aclarando en el Taller 3, cuando se discutía la situación dilemática 3, que

*si bien se le puede evaluar de otra manera, la parte de la escritura tampoco se puede dejar de lado, cómo lo vamos a evaluar hasta que esté en grados superiores por la parte oral, no. El chico debe aprender a escribir su nombre, el de la mamá. O sea, trabajarle, no dejarle eso a un lado que, porque él no sabe, si le decimos no sabe, pues nunca lo va aprender.* (Sic.T3. Julio.2019)

Aquí el reto se haya en el diseño e implementación de los ajustes razonables de aprendizaje, de acuerdo con las capacidades, la posible frustración del estudiante y los agentes educativos cuando los avances no corresponden con dichos ajustes. No obstante, es clara la postura que asume al otro desde las posibilidades y no solo desde las dificultades.

Desde otro punto de vista, se planteó que una NEE es *“una falta que se genera en el ambiente educativo que hace que las condiciones de aprendizaje se modifiquen”* (Sic.T1. Marzo.2019). En este caso se asume desde el ambiente, no solamente desde la persona; pues las NEE *“son condiciones internas o externas a la persona que modifican, alteran el proceso de*

*aprendizaje de manera temporal o permanente” (Sic.T1. Marzo.2019). Se concibe con variaciones en duración de tiempo y darse por múltiples razones:*

*por ejemplo, una niña que en su proceso académico no ha tenido ninguna alteración, sino que se da en su vida personal, como un duelo por un padre; eso se convierte en NEE, sin necesidad de que haya una condición cognitiva, visual o física distinta. (Sic.T1. Marzo.2019).*

Desde esta concepción se entiende en el devenir de las personas, experiencias potenciales a volverse NEE, y de las cuales ningún ser humano está exento de poderlas vivir. De tal manera que, si se analiza del concepto de NEE, más allá de la discapacidad o la falencia,

*podemos encontrar situaciones de chicos con discapacidad sin una NEE. ¿Por qué? porque mantiene el asunto controlado, porque la medicación le permite estar estable y a ese niño yo no tengo que ofrecerle ningún apoyo adicional, porque ya lo tiene clínicamente hablando. En la escuela ya no lo tengo que hacer. (Sic.T1. Marzo.2019)*

Aunque había este tipo de apreciaciones, a los agentes les costaba mucho trascender el discurso rehabilitador. Esto es comprensible ya que el medio en donde se encuentra la I.E.S.J es muy adverso. Se ubica en una zona de control neo-paramilitar; la mayor parte de la población atendida es rural de estrato 1 y 2, que se sostienen económicamente con labores agrícolas, como jornaleros en plantaciones de plátano. Constantemente hay casos de violencia intrafamiliar hacia las madres de los estudiantes y hacia estos mismos. Algunos niños reciben únicamente la comida del restaurante escolar de la institución. Muchos estudiantes que presentan alteraciones asociadas al aprendizaje requieren de valoraciones médicas y no acceden al sistema de salud por falta de recursos económicos.

Entonces, cómo va a ser una NEE que los estudiantes aguanten hambre, cuando hay demasiados que lo hacen y de esta manera se convierte en paisaje la ausencia de comida; por ende, la alimentación, como una necesidad de condiciones básicas para el aprendizaje y el desarrollo. Tanto así que en la discusión de la situación dilemática 5, el agente educativo S11 preguntaba

*¿cuáles son los criterios para considerar si un caso es o no propio de educación inclusiva? A veces este caso se me confundía con el de permanencia, entonces estábamos luchando por la permanencia y no tanto porque la chica fuera incluida. Porque el tema económico no lo consideramos parte de una necesidad educativa especial, sino que pensamos casi siempre en una discapacidad; entonces, casi nunca lo nombramos como una dificultad, aunque sabemos que está latente. (Sic.T3. Julio.2019)*

La educación inclusiva supera el paradigma rehabilitador, en tanto que pone su mirada en todas las formas posibles de incluir a alguien en la escuela. En consecuencia, se ocupa de las situaciones potenciales a volverse de exclusión, como en este caso.

Cuando se les invitó a recordar situaciones que ellos consideraran eran de educación inclusiva, todas las que lograron evocar involucraban niños con discapacidad o en sus palabras con alguna NEE, es decir con déficits, enfermedades, síndromes o trastornos, de orden permanente, como se logra ver a continuación:

La primera situación habla sobre modificaciones de espacio para mejorar la movilidad de personas con discapacidad motriz:

*Fue adecuar algunos espacios físicos del colegio como la entrada a la institución. En su momento ese colegio no contaba con acceso para personas de movilidad reducida, no había ningún acceso para sillas de ruedas, todo era en escalas. Yo recuerdo que en ese entonces había recibido alguna capacitación en torno al tema e hice el comentario al rector y al administrador “vea este colegio no tiene”. Y ahora, en este momento el colegio cuenta con esa parte. (Sic.S1. Marzo.2019)*

La segunda alude a la atención a una estudiante con discapacidad auditiva:

*Recuerdo mucho el caso de V, la niña que teníamos sorda. Desde mi área yo decía cómo le voy a enseñar, si ella no escucha música, ella no me va a captar. Entonces, me puse a leer mucho, investigué. Las clases que nos daba la señora que nos llevaste me sirvió bastante. Entonces aprendí, que por medio de las ondas sonoras ella iba asentir, con el tacto iba a trabajar mucho y por medio del cuerpo. Cada que yo le señalaba una parte del*

*cuerpo, ella sabía a qué referencia de una figura musical estaba hablando. Era muy bonito, porque cuando yo le hacía el dictado se lo hacía corporal, y la niña escribía. Entonces, yo iba hablando a la misma vez y dictándoles con mi voz a los niños en general, pero a la misma vez con mi cuerpo para ella. Y cuando vio que había terminado el dictado, se levantó y comenzó a mirar en cada puesto, el resultado de los compañeros. Esa niña cuando vio que tenía lo mismo que sus compañeros, se puso muy feliz. (Sic.S3. Marzo.2019)*

La tercera situación expresa la reacción de los niños a una enfermedad en la piel de un niño:

*Lo recuerdo muy clarito con un niño llamado JA. Cuando él llegó a esta institución los niños empezaron a rechazarlo por su físico, porque les daba miedo que la enfermedad que él tenía se les pegara. Entonces, él salía al descanso y los pelaos eran aglomerados mirándolo y lo señalaban como algo raro. Entonces, el hermano de él no quería salir al descanso y me comentó la situación. Luego, yo salí al descanso con él y les decía a los niños que eso no tenía nada de malo, que él tenía una enfermedad [vitiligo] que no la había querido. Empecé a abrazarlo, compartía con él. Cuando ya los niños vieron que eso no se pegaba, se fueron haciendo a la idea de que era normal. (Sic.S5. Marzo.2019)*

Como cuarta situación se encuentran las adaptaciones del proceso de acompañamiento de una estudiante con discapacidad visual.

*Es un proceso que se vive haciendo en el momento de planear; por ejemplo, cuando uno va a realizar un examen, una prueba de la semana de los niños buenos [La semana de los niños buenos se llevaba a cabo en la última semana de cada período académico, en esta se realizaban exámenes acumulativos y jornadas lúdico-culturales]. En ese instante, nosotros estamos haciendo la parte de inclusión. Recuerdo cuando un día estábamos con L, reitero pues la niña que ya no está en la institución, L era una estudiante de la institución que es ciega. Ella tiene una expresión verbal muy buena. Pero, por obvias razones no podía ver imágenes, que es una práctica recurrente en mis clases. Un día los compañeros decía “profe L no hace nada y siempre gana”, entonces, yo empecé a decirles que nosotros estábamos en un proceso diferente, cuando ellos salían yo me quedaba con ella y hacíamos*



*trabajo con plastilina y punzones, un trabajo más manual. Ahí es donde uno tiene que decir es que no todos los niños aprenden de la misma manera. (Sic.S9. Mayo.2019)*

La quinta situación manifiesta la resistencia que presentan algunos maestros para acompañar los procesos de inclusión.

*Había un maestro cerrado en que él tenía su metodología para enseñar, decía que todos debían aprender de la misma manera. Entendiendo que había un niño con NEE, donde había que hacerle ciertas adaptaciones para él poder entender el área de matemáticas. Que a veces hasta uno, que en su momento dice “no tengo ninguna necesidad”, pero sabemos que todos las tenemos, todos tenemos necesidades, sean educativa, humanas, corporal. Fue un choque muy fuerte con ese maestro por defender ese estudiante, simplemente para que él pudiese tener una adaptación diferente. (Sic.S12. Julio.2019)*

Y la sexta presenta un caso donde el estudiante queda por fuera de la institución, tras dejar el tratamiento médico y tener comportamientos agresivos repetitivos. *“Con un niño que se llama G, él era un niño bastante difícil en la parte comportamental, de agredir físicamente a muchos estudiantes. Aunque en ese proceso con él, yo traté de educarlo en esa parte, pero no. El niño efectivamente tuvo que salir de la institución porque no era medicado y su comportamiento fue repetitivo. Le abrimos las puertas de la institución para que él pudiera adaptarse, pero de acuerdo a su comportamiento no fue posible” (Sic.S13. Julio.2019).*

Las seis situaciones referidas por los agentes, además de estar asociadas a la discapacidad/limitación en sus personajes principales, están inmersas en dinámicas de convivencia escolar como las relaciones que se establecen con otros, el libre disfrute de los espacios, el involucramiento en las dinámicas de aula o el trato desigual o equitativo. Ahora bien, al confrontarlas con concepciones sobre quiénes deben ser incluidos y quiénes no, vuelve aparecer la contradicción. Se aprecia en la respuesta del agente educativo S1 a la pregunta ¿A quiénes hay que incluir y a quiénes no? ¿Por qué?

*A todos, a todos es a todos, no es un todos los invidentes o todas las personas con movilidad reducida, o que tienen afectada su capacidad de audición. A todos, porque todos somos diferentes, aun cuando no tengamos NEE, todos somos diferentes. Si bien un estudiante que sea invidente tiene ciertas limitaciones físicas, hay estudiantes que tienen sus dos ojos buenos y tienen limitaciones para aprender. El tema no es tanto de NEE, para poder hablar de inclusión, obviamente, ellos también deben ser incluidos, pero todos debemos estar incluidos: el niño con TDAH, el estudiante desafiante, el estudiante promedio, el estudiante que no tiene ninguna NEE, pero tiene problemas con la norma o la organización del tiempo, o el estudiante que es exageradamente habilidoso. Creo que la inclusión es un espectro muy amplio que abarca todo. Si no es así, estaríamos excluyendo. Si yo solamente voy a incluir aquellos estudiantes que tienen alguna necesidad física que les dificulta o les obstaculiza un poco su proceso de aprendizaje, estoy excluyendo a los que no la tienen. (Sic.S1. Marzo.2019)*

Aunque aparecen concepciones desde la inclusión educativa, en la I.E.S.J se empieza a abrir una puerta a horizontes más democráticos y holísticos como los de la educación inclusiva. Demostrados en el anterior fragmento, el agente educativo S1 se permite pensar en la inclusión como un todo en la escuela, queriendo decir un para todos, donde no haya distinciones, se ha entendido la diversidad en su mayor esplendor. En esa medida, todos los estudiantes contarían con los ajustes razonables requeridos.

### **5.2.1 Procesos de formación en educación inclusiva.**

Los agentes educativos reconocen falencias en cuanto a su formación sobre educación inclusiva y hacen referencia a no olvidar la condición de ser humano del maestro. Si los agentes educativos no reciben formación, será más difícil que puedan transformar sus concepciones para ponerlas a favor de la educación inclusiva. Cuando hablamos de formación, no se hace referencia solo a información, sino a experiencias educativas donde se reflexione y asuman posturas críticas. Esto es lo que refiere el agente educativo S9 en el Taller 2 cuando dice:

*Nosotros los docentes también necesitamos acompañamiento, necesitamos cualificarnos. Entonces, es también ver eso, el maestro no es una máquina. Yo acá tengo mi compañero,*

*mi vecinito, y él también tiene problemas, tiene la hija enferma, a veces también viene con las meras ganas de vivir. Entonces, hay que ser muy realista, nosotros también somos personas (Sic.T2. Mayo.2019).*

Es significativo que se remite al concepto de acompañamiento como la figura de estar al lado de, en este caso, el acompañamiento al que acompaña. Otra de las necesidades en este aspecto es que la formación la brinde personal de dicha especialidad y con la experiencia necesaria para construir conocimiento con los otros. De tal manera que ellos puedan replicar lo construido. Lo expresaba el agente educativo S2 durante el Taller 2, es *"a través de charlas pedagógicas, talleres y campañas, es ahí donde debemos tener en los colegios y establecimientos educativos apoyo de personal que en realidad esté especializado para capacitar a docentes y los docentes regar la voz"* (Sic.T2. Mayo.2019).

A medida que se van adquiriendo habilidades desde lo teórico, metodológico y se aterriza eso al contexto, desde una mirada crítica, reconociendo al otro, los procesos de educación inclusiva van tomando mayor solidez. El agente educativo S3 lo menciona así

*...Yo siento que a veces nos falta a nosotros capacitarnos más, para poder entender las necesidades de todos, porque nos vemos como de una forma muy general. Y a veces a nosotros como profesores cuando nos dicen hay tantos niños con tantas necesidades, uno piensa que uno está encartado, al principio. Pero cuando uno empieza a conocer de fondo las necesidades de la personita, uno se va encarretando, y la imaginación le vuela. Porque uno se va a poner en el lugar de él, y uno inventa la clase pensando en qué podría sentir esa persona o cómo la va a asimilar. (Sic.S3. Marzo.2019).*

En este fragmento el agente inicia hablando de la "capacitación", pero lo que realmente le hace vincular con el proceso de inclusión, es conocer a quienes tiene la responsabilidad de acompañar. En ese sentido, ¿los maestros tienen la formación humana los maestros para acompañar procesos de educación inclusiva? Lograr ciertos niveles de empatía, superar la frustración, tener la fortaleza emocional y la recursividad cognitiva para afrontar vicisitudes de la educación inclusiva no son asuntos menores.

Ahora bien, esas demandas de formación toman validez al encontrar que solo dos de los agentes logran diferenciar educación inclusiva de inclusión educativa. Los demás no logran establecer una definición clara para ambos conceptos, ni acercarse a la realidad de sujetos que, por ejemplo, por un diagnóstico médico, no van al ritmo de sus compañeros; como se evidencia en la situación narrada por el agente educativo S4:

*Yo le dije profe “¿usted sabe qué quieren decir esos diagnósticos?”, y él me respondió, pues “retraso mental leve, que no piensa igual a los otros, que está como muy por debajo”, y yo le pedí que me hablara más de eso y él se quedó sin herramientas, lo que hizo fue decirme “bueno, ¿usted qué me recomienda?”. Entonces, le recomendé que tuviera en cuenta el aprendizaje kinestésico, y me dice “¿y cómo es eso del aprendizaje kinestésico?”, entonces, le doy varios ejemplos. (Sic.S4. Marzo.2019).*

Se entrevistó que la ausencia de formación también está en temas generales de la educación, por ejemplo, los tipos de aprendizaje. Mientras tanto, el agente educativo S7 refiere que la educación inclusiva es más amplia, diciendo que

*la más sesgada es la inclusión educativa, la educación inclusiva es más amplia. Es pensar el sistema de tal manera que nadie se percata que está en un proceso, que todos nos movemos en una dinámica, donde independientemente de, hay unos procesos que permiten que las personas sean, no señala, no juzga, no etiqueta. (Sic.S7. Mayo.2019).*

En la misma perspectiva, el agente educativo S9 hace la diferencia partiendo de dos puntos centrales de la educación inclusiva. En primer lugar, la define como el escenario donde se involucran todos en los procesos de enseñanza. Aquí es importante resaltar que se asume desde la disposición de quien enseña, no de quien aprende. Por otro lado, la define como un derecho. Asocia la inclusión educativa a las adaptaciones curriculares para reducir brechas a quienes se salen de la media, sea hacia la dificultad o hacia la excepcionalidad:

*La educación inclusiva le da más posibilidad de que el niño no se tiene que adaptar al colegio, sino que es el colegio el que se tiene que adaptar a ese proceso de enseñanza, porque no*

*todos los niños aprenden de la misma manera. Me da más a mí la posibilidad de entender que es como un derecho, que todos los procesos deben ir en pro de incluir, de la inclusión de todas las personas según sus características físicas, sus emociones. Y también juega un papel importante la parte social, la forma de crianza, de cómo vemos la diversidad, la diferencia en las demás personas. La inclusión educativa, no va muy apartado, porque es cómo la institución hace el proceso de adaptación del currículo para los estudiantes que tengan alguna dificultad física o de aprendizaje, o también, un niño con una capacidad excepcional. (Sic.S9. Mayo.2019).*

A saber, como lo explica el agente educativo S5

*primero es el maestro que debe aprender a incluir, para que él pueda incluir al alumno. Un maestro aprende a incluir leyendo y con experiencia. Al maestro lo deben incluir las capacitaciones, hay que hablarle de inclusión para que él aprenda a incluir. (Sic.S5. Marzo.2019).*

Esa concepción de la importancia de la formación tendría que superar la idea de ser solo el maestro, porque en la escuela todos los agentes generan o no situaciones de inclusión; por ende, tienen importancia en los procesos de formación todos los agentes educativos.

Estos procesos formativos implican pensar el otro y con el otro, deconstruir ideas arraigadas sobre las maneras “correctas de ser”, impuestas por paradigmas hegemónicos. Así, conlleva a que los agentes educativos se cuestionen y formen posturas políticas sobre su quehacer, para entender los qué, los por qué y los para qué de la educación. Y finalmente, consolidar una comunidad educativa que se constituye en la construcción colectiva, con el diferente, asumiendo la discusión como parte del proceso de la creación de nuevo conocimiento.

### **5.2.2 La otredad desde la educación inclusiva.**

La otredad es una propiedad de la educación inclusiva, es diversa en las concepciones de quiénes son incluyentes, y está en la base de las instituciones que le apuestan a la inclusión. Las maneras en que se concibe la otredad, como se explicó en el anterior apartado, también se ven afectadas por la formación de los agentes educativos. No es igual la concepción de otredad de alguien con poco interés en la reflexión de las situaciones acontecidas en la escuela, a la de quien

sí cuestiona las dinámicas diarias de su quehacer. Asimismo, acercarse a la bibliografía sobre temas de inclusión, diversidad, pedagogía social, educación popular, acompañada de discusiones con pares, traerá repercusiones en las formas de comprender a las personas con quienes se comparte en comunidad.

Entre los agentes educativos hay quienes asumen al otro bajo la sujeción a otros, con limitaciones en la autodeterminación, en la autonomía. En el Taller 1, cuando se conversaba la situación dilemática 5, el agente educativo S4 refería: *“Yo lo dejaría entrar al baño de las mujeres, pero con previo conocimiento de la madre de familia, el coordinador y que siempre entre acompañado de las compañeras”* (Sic.T1. Marzo.2019). En este fragmento se evidencia la tensión con el libre desarrollo de la personalidad del estudiante, condicionado desde la heteronomía, por otros (adultos y pares), pues se requiere del aval de la madre de familia, el coordinador y la compañía de mujeres pares; para que realice una acción que nace de sus motivaciones.

Se deja en evidencia la alienación del otro, porque se sospecha que los demás no lo van a aceptar y se entrevé una concepción del otro, donde quien es diferente se visualiza potencialmente como una amenaza; desconociendo la autonomía sobre la sexualidad como un derecho de todas las personas. Esto se ilustra en el aporte del agente educativo S5 durante el mismo taller:

*No tiene nada que ver que sea gay o no sea gay, para el hecho de él decir que no va a entrar al baño de los hombres. Normal. Porque si va a entrar a hacer necesidades debe entrar al baño de los hombres, porque lo deja sucio y las niñas después no pueden entrar. Además, por el solo hecho de ser gay. No solamente va a entrar con sus compañeras, sino que van a haber más niñas, y se va a alterar el orden del colegio allá en los baños.* (Sic.T1.2019)

En oposición a las concepciones de estos agentes se trae a colación una situación similar ocurrida en la I.E.S.J. durante el año 2018, observada por el S16. Al dejar ingresar al estudiante al baño, las demás estudiantes lo toman con naturalidad. No se altera el orden:

*Durante el segundo receso se acerca A, acompañado de cuatro compañeras, al baño de las estudiantes de bachillerato, donde se encuentra la maestra R haciendo acompañamiento<sup>3</sup>. Él ingresa al baño en presencia de la maestra, ella se queda unos segundos viéndolo entrar, y reacciona: -Joven, ¿usted para dónde va?*

*A lo que él responde:*

*-Para el baño profe, con mis amigas.*

*R- Pero ese no es el baño suyo, ese es el de las mujeres.*

*-Sí profe, yo sé. Pero yo entro a este baño con mis amigas, a organizarnos en el espejo.*

*R-No, ese no es su baño, no va a entrar.*

*-Profe, es que yo soy gay y a mí me dejan entrar.*

*R- Ahhh... mmm... Entre pues... No se demore.*

*Posterior a acabarse el receso, la maestra se dirige hacia orientación escolar, plantea la situación y en diálogo con el orientador escolar, pregunta ¿hice bien o hice mal? Dígame, porque yo no sé, yo lo dejé entrar, pero no sé si eso esté bien. El orientador le explica que el estudiante está pasando por un proceso de construcción de identidad de género, en el cual ha ido teniendo ciertos cambios en el comportamiento, pasando, por ejemplo, por lo estético; y que ella obró adecuadamente, debido a que para él el ingreso al baño de las mujeres, en compañía de sus amigas, es parte del ritual que viene construyendo desde su identidad femenina. (Sic.Obs2. Marzo.2018)*

Situaciones como estas, suscitan en su momento una posibilidad para hablar de temas como la diversidad sexual, los derechos sexuales y reproductivos, en relación con reacciones de la sociedad en que se habita. A propósito “*poder pensar, que un chico de diecisiete años, adolescente, se pone en una orientación sexual, homosexual*” (Sic.S4. Marzo.2018), y reconocer el momento etario por el que está pasando, asumiendo la adolescencia como una etapa de reajuste identitario donde se

---

<sup>3</sup> En la I.E.S.J se realiza acompañamiento sistemático por los diferentes docentes a lo largo de toda la planta física, dicha práctica es organizada por el coordinador de sección, para que no sean los mismos maestros todas las semanas. Además, los orientadores escolares y coordinadores de sección, también están caminando por el colegio, conversando con los estudiantes; en ocasiones, se quedan donde alguno que los requiera para algo, y así son todos los descansos. Los directivos salen a realizar dicho acompañamiento, aunque no siempre. A excepción de los agentes educativos que acompañan todos los días.

consolida la personalidad. Más aún, si se dialoga cómo en la adolescencia surgen preguntas por la sexualidad y se suelen tener comportamientos subversivos ante el orden establecido en las dinámicas de la escuela; lugar donde hay formas de concebir "culturalmente" al otro femenino y masculino, desde una óptica colonizada por los discursos hegemónicos de mercado. Así lo expone el agente educativo S1

*percibo, que desea saber qué es ser una niña, por el tema del maquillaje, el maquillaje desde lo social, lo cultural, es muy propio de la mujer. El tema del espejo, aunque hay hombres que hoy en día están metiéndose mucho en el tema de tratarse y de cuidarse, pero que culturalmente ha sido siempre de la construcción femenina. Y tomarse una selfie, uno ve también mucho eso en las niñas. (Sic.S1. Marzo.2018)*

Se procura entender el tema del maquillaje y la selfie más allá de la orientación sexual, bajo el criterio de los roles culturalmente establecido para hombres y mujeres. De este modo, comienzan a aparecer las confrontaciones entre los agentes educativos. Unos a favor y otros en contra de que las personas se auto-determinen respecto a su sexualidad. Los primeros se toman la autoridad para juzgar lo correcto e incorrecto en la manera de expresar el género de los otros. Por su lado, los segundos, defienden ese derecho de los demás. Emergen puntos divididos entre ellos:

*Si el niño tiene aspecto de hombre, pueda que se maquille, pero si no tiene la parte física de niña, ¿qué pensarían las otras niñas al verlo ingresar con sus compañeras?, quizás las amigas que conocen su orientación, ellas ven normal que él entre, pero si hay otras chicas en el baño y ven entrar un hombre, ¿qué pasaría ahí? (S13). Es que él no se ve como hombre, porque se pinta las uñas, se maquilla, y los ademanes...(S15), ¿...Y la falda? (S13), Es que no tiene necesidad de tener falda... (S15). (Sic.T3. Julio.2019)*

Ante la discusión sobre la situación dilemática 5, el agente educativo S16, confronta preguntando “¿Cómo se sentiría el chico si su orientación de género es hacia lo femenino y siempre tiene que entrar al baño de los hombres? Por decirlos de alguna manera, ¿cómo se sentirían las mujeres aquí presentes si las obligaran a entrar al baño de los hombres?” (Sic.T2. Mayo.2019). Llevando los puntos de vista al terreno empático de ponerse en los zapatos del otro.



Con lo expuesto hasta aquí se constata cómo la escuela sigue replicando discursos hegemónicos de género. Por eso, en palabras del agente educativo S9, *“un chico como estos genera incomodidad, porque están acostumbrados a pensar de una forma y cuando viene otra persona pensando diferente, distinto, les choca”* (Sic.T2. Mayo.2019). Se devela la dificultad de los agentes educativos para relacionarse con la diferencia desde el reconocimiento del otro. Tanto que, si el caso fuera con adultos, maestros o directivos, como en la situación dilemática 2, aunque hay menos radicalidad sigue apareciendo el juicio de valor, como inadecuado, en caso de hacer públicas muestras de afecto. De acuerdo como se asuma al otro, así mismo serán las acciones de los agentes educativos para experimentar la convivencia.

Frente a esta situación se preguntaba a los agentes si consideraban que afectaba la convivencia escolar. Dos de ellos refirieron que sí, el agente educativo S2, responsabilizando a los hogares *“Sí, y de gran manera, porque los estudiantes especialmente desde los hogares no les han enseñado que ver a dos hombres besándose con naturalidad es algo bien visto o un ejemplo asertivo”* (Sic.T1. Marzo.2019), y el agente educativo S8 a la sociedad en general, considerar ese tipo de comportamientos con respecto a la sexualidad como tabú: *“Yo creería que sí. Ya no ven al profesor como antes, porque hay chicos que eso de la sexualidad no les han explicado o es un tabú para muchos niños”*(Sic.T2. Mayo.2019). El tercero de los agentes tiene una concepción más integradora, reconociendo el potencial de la formación en la escuela como transformadora de la realidad. El agente educativo S14 cree que *“puede causar inicialmente sorpresa para algunos que desconocían la orientación, pero si en la institución se ha venido hablando y trabajando con el tema de inclusión, en el primer momento se normalizaría”*(Sic.T3. Julio.2019).

Lo anterior se complementa con la postura del agente educativo S1 cuando argumenta que, independientemente de la identidad de género y la orientación sexual de alguien, todos los seres humanos debemos ser tratados por igual. Por eso cuestiona cuál sería la diferencia entre una pareja heterosexual y una homosexual:

*Si eso genera escándalo, entonces, si por ejemplo una pareja heterosexual, papá y mamá, y se dan un besito de despedida. O a una profe la trae el esposo en el carro, y si le da un besito en la boca de despedida, por qué eso no genera escándalo, si es la misma acción. (Sic.T1. Marzo.2019)*

Un asunto diferente se relaciona con las situaciones que involucran procesos curriculares, de dinámica de aula, con relación a las adaptaciones que se deben hacer para brindarles participación a los estudiantes, cuando por alguna razón no se comportan dentro de la media de sus compañeros. Por ejemplo, frente a la situación dilemática 3, cuando se asume el otro con capacidades, por encima de las dificultades, se abre el espectro de posibilidades en cuanto a las dinámicas de participación en la vida escolar.

Teniendo en cuenta que se evalúa desde una concepción de otro, es decir, como el sujeto relacione con quien tiene que evaluar, así mismo será su evaluación. Por eso, en muchos casos la evaluación se queda en el plano informativo y no de la acción, es decir, se ocupa de qué tanto "sabe" la persona y no, de cómo utiliza ese conocimiento en la vida cotidiana. Cuando es así, quienes no están en el rango de desempeño cognitivo exigido por la escuela tienen más posibilidades, porque pueden demostrar de otras maneras, trascendiendo la mera cognición de lo aprendido. Eso es pensar en el otro con posibilidades, no solo con limitantes. Así lo propone el agente educativo S13, *“si él no sabe dibujar, entonces, se le puede evaluar de una manera escrita, sino jugando, armando, con plastilina, pero hay que fortalecer desde lo que el niño es capaz de hacer”* (Sic.T3. Julio.2019).

Otra ilustración de esto se presentó en el Taller 3 por parte del agente educativo S15 cuando se discutía la intencionalidad en el actuar de quienes acompañan procesos de enseñanza y atienden niños como el de la situación referida anteriormente. *“Es un asunto de identidad, desde el punto que llegan a adultos y deben plasmar una firma, y cuando no lo saben, listo, no la pone, pero si puedo ayudarlo a que escriba su nombre, por qué no hacerlo, porque ponerle un limitante”* (Sic.T3. Julio.2019). La identidad está en juego en personas que no logran escribir su nombre. Entonces, la escuela es un espacio para construir identidad. Para asumir al otro siempre con posibilidades, se debe renunciar al ego y revisar de manera autocrítica las formas cómo se acompaña a quienes no van al ritmo de los demás, para no caer en el mismo error por períodos prolongados de tiempo.

Durante las entrevistas se evidenció la construcción de otredad en la I.E.S.J., bajo la premisa de a quiénes se debe incluir, y si hay algunos a los que no, quienes serían y por qué no se deben incluir. Allí aparecen posturas en su mayoría a favor de la inclusión de todos, con una aparente apuesta por la diversidad. Luego, algunas donde se deja entrever que sí hay quienes no son

bienvenidos, a los cuales se les acepta más por deber y cumplimiento de ley, que por un compromiso ético, pedagógico y político. Y finalmente, hay posturas donde se explicita a quienes definitivamente no se deben incluir.

Así las cosas, se empezará con las concepciones cercanas a la educación inclusiva, donde el otro es importante indistintamente de las características que lo habiten. El agente educativo S7 hace referencia a la diversidad como el camino para no dejar a nadie por fuera; porque *“para la diversidad no es necesario decir que el otro tiene un trastorno o tiene una limitación física, no. Independientemente de, se cuenta es con las habilidades”* (Sic.S7. Mayo.2019). Esta premisa abre el panorama para pensar a nivel global la planeación de una clase, ya que concibe que todos se pueden acercar al conocimiento, y denota convicción en el esfuerzo porque todos aprendan, haciendo un ejercicio empático con relación al actuar de los demás. Como lo relata el agente educativo S9:

*Cuando yo me doy la oportunidad de pensar a nivel global, estoy pensando en que todos los estudiantes pueden acercarse a ese conocimiento que yo quiero. Siempre trato de llevar varias actividades, porque mi dicho es “o me aprenden o me aprenden y si no me doy la pela”. Además, cuando alguien de mi equipo de trabajo no hace ciertas cosas, yo no me pongo a juzgar que es lo más fácil, sino, por ejemplo, me digo “y esa persona qué tendrá que no ha hecho eso”. Y cuando uno se acerca y le pregunta a esa persona, entonces ya uno entiende porque no lo hizo.* (Sic.S9. Mayo.2019).

Este agente utiliza una metáfora que habla del papel cumplido por los agentes educativos en los procesos de educación inclusiva, a los cuales no se puede llegar con ideas limitantes; sino al contrario,

*hay que pensar en grande, si yo voy con la perspectiva de que tengo que incluir, ya estoy clasificando, y no. Lo que debo hacer es pensar en que hay personas a las que les va a costar un poquitito más llegar a ese conocimiento, si lo vamos a hablar a nivel académico. No hay que dejar a nadie por fuera, yo quiero que todos lleguen al conocimiento, al aprendizaje. Ya si a la otra persona se le dificulta un poquito, ya es tener otras actividades para que él*

*se acerque un poquitico, porque hay personas que tienen la puerta abierta, pero hay otros a los que les toca trabajar más duro para poder abrir la puerta. (Sic.S9. Mayo.2019)*

No obstante, en la apertura hacia a la diversidad como un elemento inherente al ser humano, no se debe tratar de manera especial a nadie, puesto que

*nosotros no podemos generar pesar. Es ver de qué manera podemos sacar del otro lo que él tiene. Se deben ver como normales, porque yo creo que la discriminación empieza en el mismo momento en el que clasificamos a los estudiantes, o cuando les empezamos a hacer adaptación. Porque yo ya la debo hacer sin que se den cuenta, sin que me lo pidan. Creo que se deben tratar como estudiantes que aprenden de manera diferente, pero sin que los demás lo puedan notar. (Sic.S9. Mayo.2019)*

Todos deberían ser asumidos simplemente, como diferentes; sin embargo, esto no tendría por qué ser una razón para estipular procesos diferenciales, agrupando los estudiantes por X o Y características.

Tener claridad en este asunto permite mirar al otro como un igual, sin asumir un lugar privilegiado o superior, por parte de los agentes educativos. Al comprender la capacidad en ellos para hacer, sin una mirada lastimera de compasión o lástima. De este modo escucharlos, para empoderarlos en tanto que *es importante formar a los chicos en la democracia, en la participación, en que entiendan que su voz es importante. (Sic.S11. Julio.2019)* Ahora bien, desde una mirada amplia en términos organizativos y de convivencia escolar,

*aun habiendo una estructura jerárquica dentro de la institución, que toda institución la tiene, se trata de que eso sea más organizativo, pero que también las relaciones de poder sean de cierto modo horizontales, y en esa horizontalidad todos tengan cabida” (Sic.S1. Marzo.2019).* Bajo esta perspectiva *“ser incluyente, en el trabajo con lo humano, es una forma de decirle al otro “estamos en igualdad de condiciones”. Es encontrarse con el otro en una conversación de dos. (Sic.S4. Marzo.2019)*

Se vincula una mirada del otro desde la equidad en la atención, de acuerdo con las necesidades de cada quien, en cuanto a ajustes materiales se refiere. Este punto de vista resalta porque se reconoce la necesidad humana, en personas que aparentemente no necesitan ajustes razonables. Lo refiere el agente educativo S8:

*siempre voy a la persona que más necesita, si María tiene diez blusas por qué yo le voy a comprar una a María, si Pedrito apenas tiene una sola. Siempre voy a los más vulnerables. Hay que brindarles más apoyo a quien no tiene.” (Sic.S4. Mayo.2019).*

Esto se comprobó en dos de las observaciones de agente educativo S16 sobre un niño con serias dificultades materiales y afectivas que afectaron su salud:

*Siendo las 7:48 a.m. se encuentra la enfermera de la Institución, lavándole la cabeza a un estudiante. El coordinador de P.J.V pasa cerca, observa y le pregunta a la orientadora escolar de la primaria, por qué está la enfermera haciendo este procedimiento con R, ¿qué le pasó al niño?, ella refiere estar acompañando el menor debido a un presunto maltrato por negligencia, pues el niño la buscó un día diciéndole, entre sollozos, “Me estoy pudriendo, no me aguanto este olor” mientras se señalaba la cabeza. Al verificar cuál era la razón del su malestar, se encuentra con una serie de laceraciones provocadas, aparentemente por una infección, pues están llenas de pus. Esa es la razón-termina diciendo ella.*

*A eso de las 8:30 la enfermera, busca al coordinador de PJV para preguntarle si le puede cortar el cabello al niño, en los lugares donde tiene las heridas, a lo que él le responde que no, pues luego quedaría trasquilado y los demás niños se burlarían, mejor se le da el dinero para irse a motilar y mañana se le aplica el medicamento. Ella recibe bien la indicación, y decide aplicarle, así con el cabello largo, un poco del medicamento, para reforzar cuando se haga el corte de cabello. (Sic.Obs11. Agosto.2019)*

Tras pasar un mes de recibir acompañamiento por parte de los diferentes agentes educativos, se da otra observación donde se nota la mejoría en el menor:

*En el restaurante escolar, siendo las 12: 18, mientras la orientadora escolar y coordinador de PJV consumían los alimentos, llegó R. El semblante es más vital, tiene una sonrisa de oreja a oreja, y les dice: “ya estoy bien, mire... mire”, mientras les enseña que las heridas prácticamente han desaparecido. Está lleno de alegría, tanto que salta varias veces, como celebrando algo. Alternando a esa escena, a la orientadora escolar también se le dibuja una sonrisa en el rostro. (Sic.Obs14. Septiembre.2019)*

Conviene observar, sin embargo, que otra postura es atender al otro porque toca, no porque es importante hacerlo. A veces se justifica el argumento de no tener las condiciones necesarias para brindarle educación de calidad; por ende, estas personas deben estar en otro lugar. Lo más complejo de esta manera mirada al otro se presenta por no ser directa sino vedada, disimulada, camuflada, influye en la persona a considerar irse para otro lugar. El agente educativo S12 en la I.E.S.J expresa, por ejemplo, que *“hay que aceptar a todos, por ejemplo, si llega un sordo hay que aceptarlo, lo aceptamos, lo recibimos. Pero también hay que darle a entender que de pronto hay otros espacios más adecuados para que él esté”* (Sic.S11. Julio.2019).

Finalmente, y de manera más directa el agente educativo S3 manifiesta una concepción de otredad amenazante, desconfiada y de la cual siente que debe defenderse. Según esto, *“no hay que incluir al envidioso, al chismoso, al que quiere ganar indulgencias con padres nuestros ajenos, a esas personas que se creen más que los demás y no tienen nada, a quienes se creen inteligentes y son huecas”* (Sic.S4. Marzo.2019). Lo cual resulta eminentemente contradictorio, pues con ellos se debería trabajar más, para acabar de forma paulatina con las brechas y las barreras en el sistema.

Los agentes educativos comprenden el otro desde diferentes perspectivas, y en todas aparece él en relación, en otras palabras, a las ideas sobre el otro, les subyace un nosotros, porque en el fondo, mentalmente, se pone en relación con quien está definiéndole. Se lograron identificar nueve formas de definir al otro: 1) En sujeción a otros, 2) Desde la diversidad, 3) Desde la empatía con experiencias parecidas a las de quien le define, 4) Como un igual, en términos de derechos, 5) Con posibilidades, y no con limitaciones, lo que implica un reto para quien le acompaña (agente educativo), pues este tiene que renunciar al pensamiento por el “yo” y hacer un tránsito hacia el pensamiento por el nosotros, 6) Como diferente, 7) Desde la equidad, 8) Con quien se establecen relaciones impuestas por las leyes y 9) como una amenaza, de quien se debe desconfiar. Esto comprueba que hay tantas formas de relacionarse con los otros como personas involucradas en los

vínculos. Además, muestra los matices de las relaciones humanas que son muy variadas dependiendo las circunstancias y el contexto.

### 5.2.3 Desde esta mirada ¿quiénes son incluyentes?

Son las concepciones de los agentes educativos las que se manifiestan a través de su actuar, propiciando o no ambientes de inclusión a su alrededor. Desde la educación inclusiva, se ha definido en el horizonte teórico cómo se asume en esta investigación quienes son incluyentes. En la tabla 9, se presentarán las concepciones de los agentes educativos al respecto, agrupadas en el perfil de las personas incluyentes. Cabe aclarar que este es un ideal, en algunos casos bastante alejado de la realidad de la escuela.

**Tabla 10.** Perfil de las personas incluyentes según agentes educativos de la I.E.S.J

Característica	Descripción
Son empáticos	<p>“[...] capaz de ponerse en el puesto del otro, en el lugar del otro, digamos, en los zapatos del otro, para poder entender cómo el otro está sintiéndose ante ciertas realidades, que pueda que yo propicie, o que aunque no las propicie, tampoco aporoto a que cambien” (Sic.S1. Marzo.2019).</p> <p>“[...] capaz de reconocer lo que hace el otro, valora el trabajo del otro” (Sic.S2. Marzo.2019).</p> <p>“Debe ser sensible, es decir, tener desarrollada la sensibilidad por la situación del otro” (Sic.S7. Mayo.2019).</p> <p>“[...] el foco de todo es la empatía” (Sic.S11.Julio.2019)</p>
Conscientes de la diferencia del otro	<p>“[...] En ese saber que el otro es diferente, soy consciente que en esencia somos iguales. Como lo refiere la declaración de derechos, todos somos iguales ante la ley, en este caso, también somos iguales ante la vida” (Sic.S1. Marzo.2019).</p> <p>“[...] tienen la característica de asombrarse con las potencialidades de cada persona” (Sic.S2. Marzo.2019).</p>

	<p><i>“[...] no en el sentido de tenerse que aguantar al otro, sino que reconoce de cierta manera que el otro tiene una diferencia, pero que eso no lo excluye de poder estar juntos, o estar reunidos con otro tipo de personas que tienen características diferentes” (Sic.S4. Marzo.2019).</i></p> <p><i>“[...] Tienen sentido de solidaridad y la alteridad. Es muy centrado en el otro” (Sic.S7. Mayo.2019).</i></p> <p><i>“[...] acepta a los demás con sus diferencias” (Sic.S13. Julio.2019).</i></p> <p><i>“[...] Lo más importante, es que valoran las diferencias, lo demás viene por añadidura” (Sic.S9. Mayo.2019).</i></p> <p><i>“Son respetuosas, sobre todo frente a la diferencia. Tienen en cuenta al otro, valoran lo que la persona es, como es y lo que hace. Sobre todo el tener en cuenta al otro, porque debe tener habilidades, tal vez no la que yo quiero, pero puede tener otra” (Sic.S15. Julio.2019).</i></p>
Son líderes	<p><i>“[...] Firmeza en sus decisiones, porque incluyente no solamente es quien sabe de la diferencia, entiende la diferencia, sino quien también aporta. Debe haber una decisión, debe haber una acción, eso requiere un liderazgo, un criterio y saber que puede no caer bien a otros” (Sic.S1. Marzo.2019).</i></p>
Escuchan	<p><i>“[...] tienen la capacidad para observar y escuchar cuando el otro se le acerca a hablarle. Y se da cuenta cuando el otro tiene algo, cuando al niño, o cualquier otra persona, le duele el alma, está triste o le hicieron algo, está enojado” (Sic.S2. Marzo.2019).</i></p>
Trabajan en equipo	<p><i>“[...] les gusta trabajar en pro de algo, no para su propio beneficio. No le interesa sobresalir sobre los demás, es una</i></p>



	<p><i>sombra, pero va trabajando de la mano con los demás” (Sic.S3.Marzo.2019).</i></p>
Capacidad de asombro	<p><i>“[...] Tienen una actitud de apertura en el trato con las personas. Se amplía a conocer nuevas experiencias, habilidades, nuevos conocimientos. Se deja contagiar de las cosas diferentes, y las respeta” (Sic.S5. Marzo.2019).</i></p> <p><i>“[...] se dan la oportunidad de conocer a la otra persona” (Sic.S9. Mayo.2019).</i></p> <p><i>“[...] Debe tener apertura mental” (Sic.S7. Mayo.2019).</i></p> <p><i>“[...] se permite ser flexible en su forma de ser, o sea que no sea una persona tan rígida, que se permita adaptarse a circunstancias aunque no le gusten mucho” (Sic.S14.Julio.2019).</i></p>
Disfrutan de relacionarse con los demás	<p><i>“[...] son alegres, amables, serviciales, inspiran amor y confianza” (Sic.S6.Mayo.2019).</i></p>
Confían en sus capacidades	<p><i>“[...] conocen sus sentimientos, sus emociones, y en ese orden de ideas se auto-controla, se auto-regula. Es capaz de auto-gestionarse a sí misma” (Sic.S7.Mayo.2019).</i></p>
Son justos	<p><i>“[...] Tratan al máximo de tratar por igual y con el mismo derecho a todos. Todos los seres humanos tienen un valor para uno, todos. Por ejemplo, en mi ámbito laboral, que es el de la cocina, a mí eso me parte el alma, porque así haya un solo huevo es tratar de llevarles a todos así sea un poquito” (Sic.S8. Mayo.2019).</i></p> <p><i>“[...] piensan en el otro, son poco egoístas porque siempre está pensando en la otra persona. Además, tiene en cuenta la opinión de los demás, preguntan...” (Sic.S9. Mayo.2019).</i></p> <p><i>“[...] deben ser personas justas, desde el enfoque de derecho, es decir, que entienden que con su accionar aportan a que no</i></p>

---

*haya ningún tipo de vulneración a los derechos humanos de otros seres” (Sic.S11.Julio.2019).*

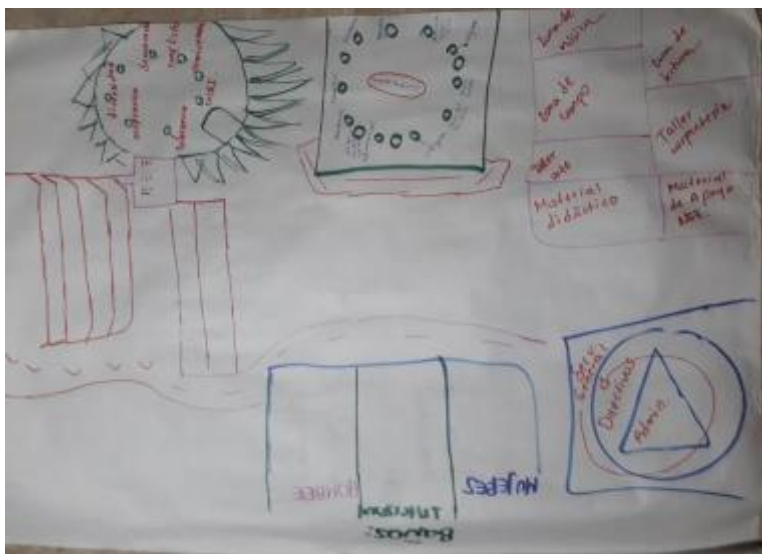
Este perfil permite esclarecer aquello importante para los agentes educativos, en relación con las características de una persona incluyente. Ayuda a dimensionar la amplitud de la concepción de educación inclusiva que han construido como colectivo, puesto que mira al ser humano de manera integral, con necesidades más allá de las cognitivas. Propicia hacer varios cuestionamientos, ¿qué sería de la educación sin empatía ni alteridad? ¿cómo construiríamos conocimiento con otros sin curiosidad, cooperación y pasión? ¿cómo estaríamos con otros en la escuela si desconfiamos de nosotros mismos o somos injustos? ¿qué sería de la vida misma si no se aprende a descubrir los qué, los por qué y los para qué de cada sujeto; ¿acaso el liderazgo en el fondo no es ayudar a que otros hallen eso? Si en la escuela no pasa esto, es un lugar infértil, lúgubre, lleno de seres que deambulan de compromiso en compromiso, sin aprender en la vida misma. La educación hace tiempo tendría que haber dejado de ser para la vida, para convertirse en educación en la vida que se vive mientras se aprende.

#### **5.2.4 Características de una institución educativa incluyente.**

Para que una institución tenga características de educación inclusiva debe estar permeada por procesos de formación sobre el tema y tener apertura a la diversidad. A continuación, se presentan las concepciones de los agentes respecto a la I.E.S.J como una institución educativa incluyente.

Se iniciará presentando la concepción de lo que es una institución educativa incluyente a través de uno de los dibujos del Taller 3, realizado por el agente educativo S11, dado que recoge en contenido lo expuesto por los demás agentes. Esta institución cuenta con: *acceso a biblioteca, ludoteca y zonas de esparcimiento, baños abiertos pensados para personas con discapacidad y para intersexuales, docentes y personas respetuosas por la diferencia y diversidad, directivos y coordinadores trabajan por políticas de inclusión, con orientación escolar, profesionales interdisciplinarios, aulas tipo biombo, materiales tecnológicos y de apoyo*

**Ilustración 6.** Dibujo de una institución educativa incluyente (Sic.T3. Julio.2019)



Explicación del dibujo por el agente educativo S11:

*Mi colegio se llama paz y amor, tenemos una entrada, en esta hay dos posibilidades de ingresar al colegio, una de ellas es a través de unas escalas y la otra, por una rampa para los chicos que pueda tener algún tipo de discapacidad en la movilidad, en el desplazamiento. Está el letrero de la institución que dice “Institución Educativa Paz y Amor”, y en la parte de abajo está el mismo letrero, pero en lenguaje de señas, para quienes tienen discapacidad auditiva, y al lado está el mismo letrero, pero en sistema Braille. La idea es que cada zona que esté señalizada tenga esas tres maneras de dar el mensaje. Tenemos dos tipos de aulas, una circular y otra cuadrada. Me gustan las aulas circulares, porque de pronto puede haber estudiantes que vengan de comunidades indígenas, donde el círculo para ellos representa muchísimo.*

*En un espacio traté de describir lo que significa la educación inclusiva para mí, y una de esas palabras que la define, tiene que ver con el conflicto, la convivencia, la tolerancia, la aceptación, la democracia, la diversidad y las crisis, que son inevitables.*

*En la otra aula traté de representar como el tipo de estudiantes o el tipo de personas que están inmersos en la educación inclusiva, parte desde un docente respetuoso que tiene a su cargo muchos estudiantes, entonces ahí lo representé desde las diferentes maneras de ser diversos, puede haber un inmigrante, un indígena, alguien del territorio, alguien*

*pasando por situaciones dolorosas, como todas las personas, un transgénero, un evangélico, un agnóstico, una persona con discapacidad, ya sea física o cognitiva, un heterosexual.*

*A un lado puse un espacio donde las aulas están representadas más desde las competencias. Entonces, puse unas zonas de campo, zonas de lectura, talleres de carpintería, talleres de arte, zonas de música. Y se podría poner otras zonas, teniendo en cuenta los diversos gustos que tienen nuestros estudiantes. Una zona para el material de apoyo, para los chicos que tienen dificultades de aprendizaje o problemas cognitivos. Una zona de material didáctico para toda la comunidad. En el área de los baños, tengo tres tipos de baños, uno para mujeres otros para hombres y un tercero para personas que son intersexuales. En cada baño coloqué unas barandas para las personas que tengan dificultad en la movilidad, y traté de colocarlos en todos los baños, teniendo en cuenta de que esa persona con esa discapacidad puede entrar a cualquier baño. Y una zona para relacionar que todo esto es posible solo si todos estamos hablando el mismo lenguaje. (Sic.T3. Julio.2019)*

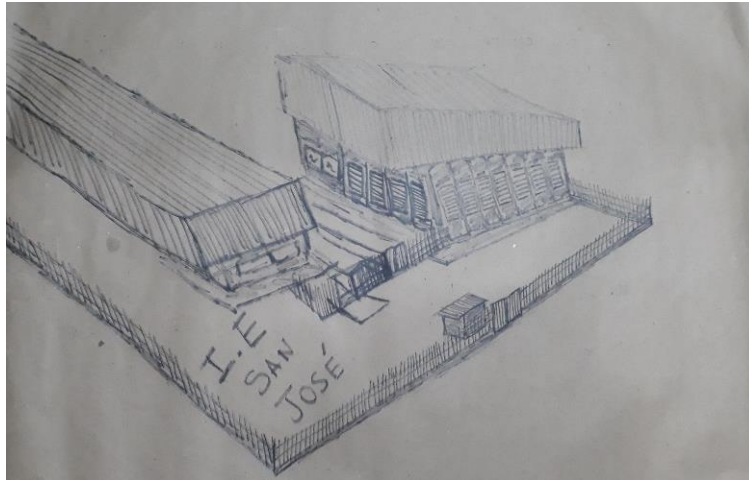
Aunque en su mayoría tiene en cuenta aspectos de la educación inclusiva, aparece una postura contradictoria cuando propone segregar por zonas los materiales de apoyo, de acuerdo con las características de los estudiantes, creando una zona para quienes tienen “dificultades de aprendizaje o problemas cognitivos” y otra para “toda la comunidad”. Entre líneas señala que quienes tengan las características mencionadas no hacen parte de toda la comunidad.

La anterior actividad tiene lugar en el momento denominado *descripción* en cada taller, cuando se les propone que realicen el dibujo de un colegio con características de educación inclusiva. En contraste con el que se acaba de presentar, el agente educativo S7 dibuja la entrada de la I.E.S.J., explicando que este cumple con esas características porque

*tiene un PEI centrado en las características individuales, en la diversidad y en las habilidades de los estudiantes. Hay apertura mental y disponibilidad del cuerpo de docentes para centrar la enseñanza en los estilos personales de aprendizaje de los estudiantes. Contextualiza el conocimiento para mejorar la calidad en los aprendizajes de*

*cada estudiante. Y su acción pedagógica se mira desde diversas posturas tanto teóricas como profesionales y empíricas. (Sic.T2. Mayo.2019)*

**Ilustración 7.** *Dibujo de una institución educativa incluyente (Sic.T2. Mayo.2019)*



Esta concepción se acompaña de la apreciación del agente educativo S13 frente a que la I.E.S.J es una institución incluyente. Plantea una serie de escenarios donde quienes la habitan pueden ser desde sus diferencias:

*Hay que resaltar el trabajo, desde aquí de la Institución Educativa San José, porque desde psicoorientación, a los maestros se nos orienta sobre esto, se nos informa. Y es una manera de que nosotros, como maestros, planifiquemos nuestras clases y entendamos que no todos los niños nos van a entender este tema de la misma manera. Porque hay diversidad, en la parte física, en las formas de comprender, en las realidades de la familia, porque cada niño tiene una historia. (Sic.T3. Julio.2019)*

Eso evidencia cómo los procesos institucionales sistemáticos encaminan las acciones de los agentes, desde que estos tengan claridad de los qué, por qué y para qué. Debido a que va generando cambios en sus concepciones, desde la lógica con que se orienta la Institución; por ende, si los procesos propenden por incluir, así serán las concepciones y acciones de los agentes.

En esta institución, según el agente educativo S2, hay un camino que ya se ha recorrido, con impacto en los maestros. Desde este hay un aporte a la inclusión en la propuesta educativa misma. En sus palabras,

*“la I.E.S.J. tiene algo que es muy difícil encontrar en otros lugares porque forma en valores, forma para la vida, reconoce la diversidad de cada quien y todo eso lo recoge en un solo sentir: y la I.E.S.J te acompaña a ti como maestro, eso siento yo. Que en el día-día, todas las mañanas te da a ti como esa fuerza para que vayas y hagas lo mejor en el aula. Todas las semanas saca dos tardes para seguir retroalimentando las fortalezas y las dificultades que tienes como maestro, que hay que subsanarlas. Eso es lo que hace diferente la I.E.S.J, y eso es lo que hace que tú todos los días trates de buscar estrategias para que la diversidad se haga efectiva. (Sic.S2. Marzo.2019)*

Sin embargo, frente a experiencias como la plasmada en la situación dilemática 4, donde hay necesidades económicas, familiares, personales y sociales insatisfechas, con incidencia en el ámbito escolar, a partir de la concepción del agente educativo S1, esta institución debe

*reflexionar acerca de la forma en que se están teniendo en cuenta este tipo de necesidades, cómo se está preparando la institución para recibir y atender pertinentemente estas necesidades. Con este tipo de reflexiones se puede proceder a una reestructuración del PEI, del manual de convivencia (y del SIEE en caso de ver la necesidad), y una adecuación del plan de formación del personal de la institución que ayude a fortalecer los procesos de inclusión. Esto también redundaría en el ambiente de respeto que se inculcaría en los estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa. (Sic.T1. Marzo.2019)*

Análogamente, se cumple ese criterio para la situación dilemática 5. Desde la apreciación del S4, la I.E.S.J es incluyente ya que

*un colegio inclusivo debe tener reconocimiento de este tipo de situaciones en sus estudiantes a través de docentes, psicólogos, coordinadores, etc. Tener espacios de ayuda psicológica para orientaciones y acompañamiento personalizado. Brindar servicio de*

*restaurante para estudiantes que lo requieran. A su vez, contar con programas de servicio juvenil que abra espacios para los más necesitados. A través de los docentes, adecuar las metodologías para los estudiantes con NEE y generar un principio de equivalencia que permita pensar en una igualdad en medio de la diferencia. Realizar procesos de intervención con docentes, padres y estudiantes, para que la promoción y prevención sea significativa. (Sic.T1. Marzo.2019)*

La información anterior se confrontó con las observaciones 5 y 6 del agente educativo S16, cuando se atendió, por parte de los agentes educativos de la I.E.S.J una situación de ideación suicida, asociada a las condiciones de vida del estudiante que no le permitían desempeñarse bien en el contexto escolar:

*Siendo las 9:45 p.m., el orientador escolar recibe unos mensajes de WhatsApp donde aparecen pantallazos de una conversación en un chat de Facebook. El mensaje era de la estudiante M, quien estaba conversando con el estudiante H. En las imágenes se leían mensajes de ideación suicida por parte de él, ella intentaba contenerlo, diciéndole mensajes afectuosos, reconociéndole sus habilidades y expresándole todo el cariño de sus compañeros de grupo. M le escribía al orientador escolar, “Discúlpame la hora, me conseguí tu número porque no sé qué hacer, le he marcado a la profe [directora de grupo], pero no me contesta.*

*El orientador escolar, la calma y le pregunta si sigue hablando con él, pero M responde diciendo: “eso fue lo que me asustó, porque estábamos hablando y de un momento a otro se desconectó”. El orientador le dice que él se encarga y le agradece por informarle. Llama en repetidas ocasiones a la maestra y directora de grupo de los jóvenes. Cuando al fin se logra contactar, esta le informa que ya se ocupó del caso. Se contactó con la madre del mejor amigo de H, quien vive cerca, y se lo llevaron a amanecer a la casa de ellos. (Sic.Obs5. Octubre.2018)*

Al día siguiente:

*A las 7:00 a.m. como es costumbre en la I.E.S.J, los orientadores escolares, coordinadores de sección, coordinador académico y rector, están en el ingreso de los estudiantes dándoles los buenos días, y percatándose con qué ánimo llegan estos al colegio. Ahí estaba el orientador escolar pendiente de ver ingresar a H. Mezclado con los demás estudiantes iba W, mejor amigo de H, W no estaba acompañado por nadie, lo que le llamo la atención al orientador escolar, pues H había amanecido en la casa de él.*

*Entonces, le llama para preguntarle por su compañero, W responde: “se levantó a las 5:00 a.m. y se fue para su casa, ya que allá tenía el uniforme, dijo que se bañaba se vestía y llegaba al colegio.*

*Como consecuencia de la no llegada de H, el orientador escolar se dirige al rector, lo pone al tanto de toda la situación y solicita autorización para salir de inmediato a realizar una visita domiciliaria a la casa del estudiante. Le autorizan la salida, y de camino a la casa de H compra unas empanadas, para no llegar manivació. Al llegar, se encuentra con una casa de madera y piso de tierra, conformada por dos habitaciones, cocina y baño ubicado en el patio.*

*H estaba acompañado por la familia, que acababa de llegar. El orientador escolar saluda y le pide al estudiante que lo acompañe, se retiran del grupo familiar y se sientan en unas rastras de madera a unos doscientos metros de distancia de la casa.*

*En el diálogo se conoce que H mantiene solo en la casa, sus padres viven en una vereda de Necoclí, desde donde le envían arroz y algunas verduras de sus cultivos cada mes.*

*Al finalizar la conversación, el orientador le dice que se organice y se va con él para el colegio. Ya en el colegio, busca al coordinador académico, le expone la realidad del joven y llega a acuerdo con él, para realizarle las ayudas necesarias. Además, se pone en contacto con una nutricionista que lo asesora de la alimentación que debe tener ahora en adelante el estudiante, la misma que comunica en el restaurante. De igual manera, se organiza con el administrador la donación de los alimentos, durante la jornada escolar, es decir, desayuno y almuerzo. (Sic.Obs6. Octubre.2018)*

En ese orden discursivo, la concepción del agente educativo S4 toma toda validez, en tanto que, ante situaciones como la anteriormente descrita, respecto al estudiante se busca



*Conocer sus necesidades, facultades, establecer contacto y compromiso con los encargados del o la menor, acompañarlos y brindarles apoyos que permitan la permanencia educativa y la inclusión. Incluirlos en los programas de apoyo económico y hacer seguimiento a su proceso de manera individualizada. (Sic.T1. Marzo.2019)*

Así, se van derribando barreras del entorno y “más que adaptarse el estudiante, lo importante es que pueda encontrar un lugar donde pueda sentirse cómodo. (Sic.T1. Marzo.2019)

En medio de las discusiones del Taller 1, llega un momento en el que el agente educativo S16 hace una acotación después de escuchar por mucho rato las apreciaciones de los otros agentes, acerca de la manera como nombran a los estudiantes con discapacidad y sobre las visitas domiciliarias. Él dice:

*ninguno aquí nombra a los estudiantes por la discapacidad. Y eso es algo generalizado en el colegio, aquí nadie dice “el niño con síndrome de Down de primaria”. Se dice J, M. Es más, en ocasiones se les dificulta recordar cuál es el diagnóstico. Y eso es dar un paso grandísimo. Porque cuando yo te nombro, te estoy dando un lugar de persona. Es más, la propuesta tan presente en lo que hemos venido hablando de visitas domiciliarias, es un avance inmenso en procesos de inclusión, el poder realmente reconocer las posibilidades que tienen los chicos en esos otros contextos, que no están cercanos a nosotros. Que doy cuenta de algo de la vida de mi estudiante porque fui a su casa. Y aquí podría ocurrir eso, porque se tiene esa posibilidad. Esa es una posibilidad que no está en todos los escenarios de Colombia. (Sic.T1. Marzo.2019)*

Eso quiere decir que se ha interiorizado la condición de ser humano de las personas, tanto así, que en primera instancia siempre está su ser, su nombre, por encima de cualquier otra característica. Y luego, la consciencia de la influencia de todos los ambientes donde se desenvuelven las personas, en su manera de ser.

En todo ese proceso de conocer a los otros, más que solo trabajar con ellos, se van transformando las concepciones de los agentes. Como lo expresa el agente educativo S9,

*la institución como tal ha trabajado para ello, siento que el colegio de una u otra manera trata de ir incluyendo a todos los docentes para que vayan aprendiendo en ese proceso de adaptación, no de adaptación curricular, sino de adaptarnos, de conocer al otro y de valorarnos. En vez de ver qué nos separa, más bien mirar qué es lo que nos une. (Sic.S9. Mayo.2019)*

Ahora bien, el avance en los procesos de educación inclusiva toma tiempo, pues conlleva la modificación de concepciones muy arraigadas en las personas. Por ello, el agente educativo S14 reconoce los pocos avances como resultado de los esfuerzos de la I.E.S.J, al responder: *“sé que algunas personas, puede que no sea toda la comunidad educativa, están captando el mensaje sobre los procesos de inclusión, pero es un proceso que se tiene que seguir dando” (Sic.T3. Julio.2019)*. En este momento, cabe mencionar otras concepciones de los agentes educativos en las cuales manifiestan cómo la I.E.S.J intenta, trata, se esfuerza, trabaja o está en camino de ser incluyente. Desde la mirada del agente educativo S1 se intenta, sin embargo, hay falencias conceptuales, es más, habría muy pocas instituciones en Colombia que puedan brindar una educación inclusiva con todo lo que ello implica:

*esta institución intenta ser incluyente, porque trata de ser consciente de las diferentes realidades, trata de entender; sin embargo, dentro de ese entender no se puede pasar fácilmente a la acción, porque no contamos con la herramienta conceptual, o no está fortalecida del todo, puede que hayan bases, de qué es un TDAH, un síndrome opositor desafiante, un estudiante con NEE, o con habilidades excepcionales; pero no estamos preparados, y yo creo que muy pocas instituciones están preparadas a nivel de Colombia para afrontar la inclusión, en todo ese espectro de la inclusión, donde se incluya a todos; no solamente pensando en aquellos que supuestamente necesitan más, sino en todos. (Sic.S1. Marzo.2019)*

Nuevamente, aparece una concepción desde la inclusión educativa, que se contrasta con una postura más cercana a la de la educación inclusiva. Ello da cuenta de cómo el agente educativo S1 puede estar pasando por una transición en la conceptualización personal sobre lo que entiende por inclusión. Habría que decir también que

*la I.E.S.J trata de ser incluyente, porque del todo no lo es, todavía le falta ser coherente con lo que dice nuestra misión, y con la parte del lasallismo que estamos promulgando a puerta abierta. Es reconocer qué tenemos, qué de lo que tenemos estamos poniendo en práctica y qué nos hace falta. (Sic.S6. Mayo.2019)*

Desde la óptica de agente educativo S6, falta coherencia entre el horizonte institucional y las prácticas diarias de la vida escolar. Una mirada más alentadora, reconociendo el camino recorrido, es la del agente educativo S14, en sus términos:

*el colegio ha trabajado, siempre le ha puesto la parte positiva, tenemos coordinadores y un rector que se interesa por esa parte, mucho más los orientadores escolares. No es que sea cien por ciento incluyente, pero siento que se dio un inicio. Y lo más difícil es tomar la iniciativa, si esa ya está, yo sé que lo podremos lograr. A parte de eso, también tenemos que hacer más capacitaciones, debemos cualificar a toda la comunidad, porque no solamente los docentes son los que educan. (Sic.S14. Julio.2019)*

Retoma algo mencionado anteriormente, el papel de la formación; en este caso, reconociendo que todos los agentes son educativos. Por ello, es fundamental la selección del personal y el plan de formación, como lo explicita el agente educativo S2:

*la institución debe mejorar, porque nos debe capacitar aún más. Lo primero es en la selección de los maestros; encontrar las personas idóneas que en realidad les guste, que les sepa bueno trabajar con la diversidad, que vean que eso es un reto. Lo segundo, hay que abrir esos espacios, yo una vez me preguntaba ¿qué tan pertinentes son las charlas y las personas que las dan? (Sic.S2. Marzo.2019)*

Luego, el agente educativo S11 refiere que la mayor dificultad se encuentra en las contradicciones. Según eso,

*se está en camino de ser incluyente, porque hay muchas acciones que se contradicen entre sí. Por ejemplo, en nuestra institución no pasa como puede ocurrir en otros lugares, que llega un chico o una chica con una discapacidad, dificultad en su vida personal, un problema de aprendizaje y de entrada le niegan el derecho a pertenecer a la institución. En nuestro colegio no, todos los que llegan, siempre y cuando haya cupo en ese grado, pueden entrar a estudiar. Pero, ya en los procesos como tal, en las aulas, en los mecanismos que emplean los docentes, pienso que hay mucha resistencia todavía y eso nos hace distar mucho de lo que es la inclusión. Sin embargo, se están haciendo procesos conjuntos por tiempos. Incluyentes, cuando a veces hacemos algunas adecuaciones en el currículo para acompañar unos procesos de aprendizaje de algunos estudiantes. No incluyentes, cuando una niña que tiene dificultades en la movilidad no puede desplazarse o estar en ciertos lugares porque no está diseñado el colegio para eso. Lo que indica que no está pensado para todos y todas, como es lo que uno piensa de la inclusión. (Sic.S11. Julio.2019.*

En consecuencia, el agente educativo S1 considera que

*para lograr que [la I.E.S.J] sea incluyente nos falta tomar más consciencia, de esa realidad, de esa necesidad de inclusión, de esa necesidad de entender qué es la inclusión. Y al mismo tiempo, ser consciente de todo el bien que se hace, que hasta el momento se ha hecho bien en la región, en el contexto específico de ahí del corregimiento, pero si se tomara consciencia qué tanto mejor calidad educativa brindaríamos, tomando consciencia del tema de la inclusión y aplicándolo más concretamente, siendo consciente de todo el bienestar que brindaríamos. Creo que nos motivaría más eso. (Sic.S1. Marzo.2019.*

Las incoherencias, la falta de conciencia y los equívocos que poco a poco se fueron reconociendo demuestran el camino recorrido de la I.E.S.J para intentar ser una escuela incluyente. Abre el panorama de una institución que se ha empezado a pensar desde la educación inclusiva, nombrándose de esta manera, y lo que se nombra empieza a ser. Sin embargo, aún hace falta un recorrido más amplio, contundente, que estructure la vida escolar de toda la comunidad educativa

desde el reconocimiento de la diversidad. Eso implica que toda la dinámica institucional sea promotora de la convivencia con otros que tienen múltiples características.

### 5.3 Reconocimiento de las acciones que inciden en la convivencia escolar

En la escuela, como en la sociedad, se interactúa diariamente con otras personas. Esa interacción se da de diferentes maneras, mediada por relaciones de poder desiguales, donde el adulto es quien toma las decisiones sobre el devenir de esta y el estudiante obedece. Las dificultades se generan cuando los segundos no se comportan como quisieran los primeros, poniendo en entredicho su poder. Allí, aparecen una serie de acciones para recuperar la condición de dominancia, en muchos casos hasta del cuerpo del otro, afectando de múltiples formas la convivencia escolar. Así, el agente educativo S6 plantea: *“con algo que uno haga o deje de hacer, eso hace que la convivencia escolar tenga un progreso o un retroceso”* (Sic.S6. Mayo.2019).

Por ello, pensando en la educación inclusiva, como un compromiso de todos en la escuela, y entendiendo su injerencia en la convivencia escolar, el agente educativo S6 revela varios ejemplos de las acciones que realiza:

*con el solo hecho de uno en la mañana llegar y poder saludar a un niño con un abrazo, con un beso, ese niño a veces viene triste de su casa, viene sin desayuno, uno no sabe qué problema se está presentando en su casa con sus padres, y uno recibirlo con un abrazo, con un te quiero, qué hiciste. Ya ese niño siente ese afecto, y se siente como en familia. Desde el salón de clase tratamos que la relación sea así, sea como en familia.* (Sic.S6. Mayo.2019)

Por su parte, el agente educativo S1 concibe que hay dos formas de actuar, la primera directamente desde el rol que cumple,

*directamente, en mi rol de coordinador académico [...] al momento de exigirle a un maestro que planee, que pida con tiempo los materiales, para que les pueda ofrecer a los estudiantes una clase adecuada, eso de alguna forma va a influir en la convivencia.* (Sic.S1. Marzo.2019)

La segunda, “a través del ejemplo, o de la misma capacidad de relacionarme, que pueda tener, con los maestros y con los estudiantes” (Sic.S1. Marzo.2019). Aunque los vea como dos aspectos separados, en el fondo son el mismo, el sujeto político actuando en situaciones y escenarios diferentes, que desde su postura le da importancia a la relación con otros integrantes de la comunidad educativa.

Los demás agentes reconocieron sus acciones orientados a mejorar las condiciones de otras personas. Principalmente, de niños y niñas que por diferentes razones estaban en desventaja con relación a sus compañeros. En el caso planteado por el agente educativo S2, describe el contexto de negligencia familiar en el cual se encontraba una estudiante a su cargo, cómo lo atendió desde el alcance que tenía:

*he buscado alternativas. En el conducto que se me dio, hablé con la mamá, le hice visitas domiciliarias el año pasado, en la segunda le llevé el uniforme y hablé con la mamá, muy respetuosamente, de la manera cómo debía venir al colegio la niña, en cuanto a la presentación. Porque eso también es un punto del manual de convivencia, no importa que tan humilde seamos, pero la presentación personal hace parte del aseo de uno. Así estuve luchando todo el año. En el recorrido del año algunas veces, en el salón, la peinaba, le compraba moñitos y medias. Siempre cualquier bobadita, que no se salieran de lo que un profesor puede dar, como para estimular a la niña para que se esmerara por tener una buena presentación personal. El año pasado avanzamos. (Sic.S2. Marzo.2019)*

En su accionar se evidencia cómo intenta involucrar a la madre de familia, acude hasta su casa varias veces, le consigue el uniforme, peina la estudiante, le compra bisutería; es decir, se involucra en el caso más allá de su rol porque entiende las repercusiones en la dinámica académica y la convivencia escolar, sobre todo en cuanto a la participación de esta niña, si su situación no mejora. “Y mire que eso repercute tanto, que en la parte académica la niña no tiene un buen rendimiento, “G” se me duerme en el aula” (Sic.S2. Marzo.2019). Cuando se presentan trabajos donde se requiere hacer grupos o interactuar más directamente los unos con los otros, la reacción de otros niños es negativa, cuenta que un día “muchos niños del salón no querían con ella, decían “con G no profe, con otra, con la que sea, pero con G no”, yo les dije “qué tiene G, ella es igual,

*tiene dos manos, dos ojos, las mismas capacidades, está en tercero como ustedes”. Apareció un niño, que es nuevo en la institución, y me dijo que él quería entregársela a G, y la cogió y le dio un abrazo fraterno” (Sic.S2. Marzo.2019).* Con esta situación se constata que con las acciones del agente educativo S2 las condiciones mejoran un poco, de ser constantes, los demás irán interiorizando la importancia de respetar y reconocer a todos.

De este mismo modo, el agente educativo S13 relata el modo de acción empleado para resolver una situación potencialmente de exclusión por dificultades relacionales de una estudiante con sus compañeros, pues esta presentaba conductas de cleptomanía. Tomaba objetos de sus compañeros, en muchos casos que no iba a utilizar, o le eran inservibles. El agente lo expresa así:

*con YK, lo primero que hice fue llamar a la mamá y contarle todo el proceso que había pasado con ella, de los antecedentes que tenía. Luego, la remití a psicoorientación de la institución, ya con los psicólogos se empezó a hablar, ya ellos la citaron, a la madre también. Y después, se hicieron unas visitas domiciliarias, yo estuve en la casa de ella, evidencí su forma de vivir en casa y desde ahí creo que se empezó el trabajo en clase, desde la orientación de grupo, se le asignaron unas tareas y compromisos, cumplió algunos, otros no. Con la mamá también estamos en ese proceso de que cumpla todos los compromisos que tiene pendientes; porque con YK la dificultad viene es de casa, y la niña tiene dificultades emocionales, que eran las que la llevaban a robar. (Sic.S13. Julio.2019)*

Otra forma de actuar es involucrándose en la dinámica relacional de la escuela para servir de referente a otros integrantes de la comunidad educativa sobre cómo debe ser el trato. El agente educativo S5 hace referencia a un estudiante al cual acompañó, quien tenía síndrome de Down y vitíligo, enfermedad epidérmica que despertaba temor a los demás estudiantes debido a su supuesto carácter contagioso.

*Cuando JA llegó a la institución muchos niños empezaron a rechazarlo por su físico, porque les daba miedo que la enfermedad que él tenía se les pegara. Entonces, él salía al descanso y los pelados eran como todos aglomerados, mirándolo y lo señalaban como algo raro. Entonces, el hermano de él, no quería salir al descanso y me comunicó la situación. Entonces, ya yo salía al descanso con él y les decía que eso no tenía nada, que eso era una*

*enfermedad que él no había querido, que Dios lo había mandado así. Yo lo abrazaba, salía con él al descanso.*

*Cuando ya los niños vieron que eso no se pegaba, hasta los mismos niños del salón se fueron haciendo a la idea de que él era un niño normal. Pero para eso tuve que hacer un proceso desde mi salón, e ir desde segundo hasta quinto, dándole a demostrar a todos de que JA era un niño normal, de que era igualito a nosotros. Lo único era que tenía discapacidades, que no le permitía tener las mismas capacidades que nosotros. Pero que era normal, y siempre y cuando nosotros lo hiciéramos sentir como un ser humano, como un ser que necesitaba ese calor de todos nosotros él iba a reaccionar de la misma manera”*  
(Sic.S5. Marzo.2019)

Se aprecia cómo el agente educativo se acerca en las relaciones informales de los estudiantes durante el descanso, y actúa en pro de la participación activa de JA, como un estudiante más. En lo respectivo a los pares del niño, con relación a los otros agentes, se ocupó de explicarles asuntos concernientes a la manera de atender las necesidades del menor. Así mismo, buscó apoyo de otros profesionales:

*Me tocó concienciar algunos compañeros, porque llegaban al salón y no le prestaban la atención que él necesitaba, entonces, en algunas clases me quedaba allí en el salón, y al finalizar la clase, me le acercaba a los maestros. Inclusive, fui donde el orientador escolar quien me compartió una serie de actividades para realizar con JA. Mi meta fue que aprendiera a escribir su nombre y lo logré. (Sic.S2. Marzo.2019)*

El agente educativo se refiere al estudiante por el nombre y no por sus diagnósticos una constante en la I.E.S.J, además, sale al descanso con él, pasa por los salones y concientiza a los compañeros de la realidad del menor, con la intención de incluirlo, aunque esa intención política no sea consciente. Se manifiesta la manera en que en pro de la convivencia escolar, se relacionan recíprocamente con la educación inclusiva.

En síntesis, los agentes educativos actúan incidiendo en la convivencia escolar, máxime cuando se ocupan de atender situaciones de las relaciones que se tejen en la escuela. Esa incidencia puede aportar a generar escenarios más inclusivos o por el contrario promover prácticas de



segregación, marginación o exclusión. Ello dependerá en gran medida de las apuestas políticas construidas a lo largo de sus vidas. El reto está en lograr acuerdos colectivos donde las apuestas políticas de la comunidad educativa, circulen alrededor de la diversidad como aspecto inherente y estructurante del ser humano.

### 5.3.1 ¿Cómo se concibe la convivencia escolar?

En los acuerdos o desacuerdos presentes de la concepción sobre convivencia escolar se encuentra la raíz de muchas situaciones donde aparece la educación inclusiva, sea porque se trabaja en pro o en contra de ella. En este apartado, aparecerán varias concepciones, algunas más cercanas, otras más lejanas a las apuestas por la educación inclusiva.

Se puede concebir la convivencia escolar como un medio de la educación, como el escenario comunicacional donde se genera el despliegue de la educación. Así la conceptualizó el agente educativo S1. Para él,

*es la excusa de la educación. El tema de ir a un colegio es la excusa para garantizar y facilitar los procesos de socialización. Obviamente, se va a un colegio a que los estudiantes aprendan, en medio de un trabajo colaborativo, sí, el aprendizaje es personal, pero precisamente va de la mano en el trabajo que hago con otros. La convivencia se basa en ese proceso de comunicación, o sea, lo que yo expreso al otro de mí o del otro, y cómo el otro lo recibe y replica eso. Por eso, es la excusa de todo el proceso formativo, académico y pedagógico de una institución. (Sic.S1. Marzo.2019)*

Como escenario, involucra todos los procesos presentes en la escuela, por eso, no es un asunto menor. Considerando lo anterior, se entiende cómo los agentes

*inciden en la manera de gestionar las normas, en el protagonismo que se ejerce en la formación en valores, en el ejemplo que da, en el ser asertivos o no en la comunicación, en el desarrollo de empatía en la relación. (Sic.S7. Mayo.2019)*

Todo está interrelacionado y quienes hacen viva esa interrelación son los responsables de las decisiones tomadas, así como de las consecuencias ocasionadas. La convivencia escolar

*es el trasfondo de la educación, formamos para convivir, para saber ser entre otros, con otros y con uno mismo. Si yo me trato bien, sé que no puedo tratar mal al otro. Esa es la esencia dentro del objetivo de la educación. (Sic.S1. Marzo.2019)*

Según lo cual, todas las acciones en la escuela están orientadas a formar personas que, desde lo relacional, sepan establecer vínculos en y con el mundo, de manera saludable.

Por otra parte, hay concepciones centradas en la relación constante de personas con características diferenciales de acuerdo con sus condiciones económicas y sociales; por lo cual, se establecen experiencias relacionales diferentes, de acuerdo con el contexto donde se den. Según esto, la convivencia escolar

*son todas las dinámicas que se presentan dentro de una institución educativa, ya sea por parte de directivos, docentes y estudiantes. Cada institución tiene una dinámica de convivencia diferente, clase poblacional, estrato socioeconómico, lo que tiene mayor incidencia en la manera como se comportan los estudiantes. Entonces, son esas dinámicas que están al interior de la institución, intramural, y que son diferentes en cada una de las instituciones. Y consiste en la manera de relacionarse de cada uno de los estudiantes, cómo se tratan, cómo se llevan, los ritos, los estudiantes qué tal son, cómo se movilizan, se comportan y se comunican. (Sic.S4. Marzo.2019)*

Hay una contradicción en la concepción. Se empieza involucrando varios actores de la vida escolar y se termina centrando toda la atención y responsabilidad en los estudiantes. En últimas, la concepción del agente educativo S5 también se orienta al estudiante, pero como un proceso para generar un ambiente posibilitador, amplio, donde las diferencias tienen cabida, involucrando lo académico y lo psicológico. En sus términos

*es un proceso que se ha venido manejando con los diferentes ámbitos, y las diferentes etnias y culturas. Tratamos de que los niños a pesar de sus diferencias, tengan una*

*convivencia muy buena, tanto en el aula como en los descansos, ya que eso nos ayuda a que mejore el comportamiento académico y psicológico, porque ellos psicológicamente llegan a un ambiente donde se sienten diferente a su hogar, y acceden a lo académico, porque eso les ayuda a que tengan más confianza y puedan participar en las actividades escolares. (Sic.S5. Marzo.2019)*

Como se mencionó en los anteriores párrafos, los agentes educativos tienen diversas concepciones sobre convivencia escolar, no obstante, hay al menos dos puntos de acuerdo donde varios coinciden. En el primero, se concibe que la convivencia escolar le compete a un amplio grupo de personas de la comunidad educativa, aunque hay quienes la siguen reduciendo a los estudiantes. El segundo se refiere a la relación con el conflicto, para unos inherente a la convivencia escolar, mientras otros lo asumen como un aspecto negativo que se puede dar en la misma. En este sentido,

*es una construcción en la que todos los actores del ámbito educativo están involucrados. Tiene el rostro de cada uno de los miembros de la comunidad educativa, y la manera como estos se sitúan en este ambiente e interactúan entre sí. Estamos hablando de maestro-estudiante, estudiante-padre de familia, en sí todos los actores del ámbito educativo, estén o no presentes, porque él no relacionarse es una manera de relacionarse. (Sic.S7. Mayo.2019)*

Asumir la convivencia escolar como una construcción abre la puerta al aporte de varias personas, desde diferentes perspectivas, a ritmos desiguales y en constante cambio. En esa línea de pensamiento, donde se involucran varios actores de la vida escolar, el agente educativo S6 postula que

*Es un proceso que se da no solamente entre los estudiantes, sino de maestro a estudiante y de maestro a maestro, hasta a los administrativos. Nosotros los maestros tenemos un papel muy importante dentro de la convivencia escolar, ya que nosotros somos mediadores de esta convivencia, que se da a diario en el interactuar de todas las personas que hacemos parte de la institución educativa. Entonces, como docentes, nos toca a nosotros ser ese*

*punto de partida y de referencia para que se dé un buen clima escolar. La convivencia escolar es ese proceso de interacción, de socialización entre las personas que hacen parte de la comunidad educativa. (Sic.S7. Mayo.2019)*

Asumida como proceso, trae a cuestras una apuesta por responsabilizar a cada integrante de un aspecto, para que al unirse de manera coordinada se obtengan buenos resultados. Otra forma de mirarla, alude al

*espacio, el ambiente que tenemos todas las personas que hacemos parte de una institución educativa. Yo puedo tener una convivencia escolar dentro del salón de clase, en el descanso, con la señora de la enfermería. Es el proceso mediante el cual se expresan emociones, se expresan sentimientos. (Sic.S9. Mayo.2019)*

En este caso, no sugieren un lugar físico, sino un espacio relacional-afectivo, que se puede dar en cualquier lugar físico de la escuela. Muy conectada con esta manera de concebir la convivencia escolar, el agente educativo S14 la entiende como

*el compartir y devenir de una población dada en un establecimiento; en este caso, serían los estudiantes, docentes, personal de servicios generales y demás, donde hay unas normas establecidas para generar unos espacios armónicos, de trabajo y de aprendizaje, porque el centro de la convivencia escolar es el respeto. (Sic.S14. Julio.2019)*

Con una diferencia, este agente hace alusión al respeto como ese factor central para tener dinámicas de convivencia armoniosas. Se comprende así el rol trascendental de los padres de familia. Son ellos quienes sientan bases relacionales en sus hijos, con las cuales ellos luego se vinculan en otros espacios. La convivencia escolar

*depende de todo el personal que trabaja en una institución y con mayor razón los que tienen que ver con ese proceso de formación son los padres de familia. A veces, pensamos que la formación simplemente hay que dejársela a los docentes, pero ella empieza desde casa. (Sic.S12. Julio.2019)*

Desde una óptica diferente, *“donde hay convivencia hay desavenencia, puntos de oposición, no todo confluye hacia un mismo horizonte”* (Sic.S7. Mayo.2019); es decir, hay conflicto, consecuencia del encuentro con otros seres humanos. Desde la postura del agente educativo S11 *“es un proceso donde podemos reconocernos, encontrarnos como seres diversos, diferentes y que trae consigo una cantidad de conflictos”* (Sic.S11. Julio.2019). Es en la convivencia donde *“aprendemos a socializar y a entender que el conflicto es el estado natural de las cosas, y que la clave está en cómo afrontarlo y saber mediarlo de manera pertinente”* (Sic.S11. Julio.2019). En particular, en la convivencia escolar, si se asume *“que es en el colegio donde se entrenan y se aprenden la mayoría de las pautas para vivir en sociedad”*; puesto que *“la convivencia escolar es tarea de todos y todas”* (Sic.S11. Julio.2019). Estos agentes presentan el conflicto en el centro de las relaciones con los demás; primero como una condición de toda relación humana, y segundo como la posibilidad para aprender a estar con otros desde la diferencia, entendiendo la sociedad como un lugar para todos.

Contrario a esa postura, el agente educativo S10, durante el Taller 2, cuando discutía sobre la situación dilemática 1, argumentó que

*si se le permite el ingreso [al estudiante al baño de las niñas] por su condición, entonces, los otros chicos que no tienen esa condición van a decir “nosotros también queremos entrar porque él entró”, y se nos va formando una desorganización que nos puede genera un conflicto, y la mala convivencia, porque todo conflicto llega a eso, cuando hablamos de contexto escolar.* (Sic.T2. Mayo.2019)

Según esto, el conflicto es sinónimo de mala convivencia, se asume la convivencia escolar como relaciones libres de conflicto, y cuando este aparece, se presume afectación en la misma.

Hay quienes logran integrar de manera amplia todos estos elementos en su concepción, como es el caso del agente educativo S15, para quien

*la convivencia escolar es la capacidad de convivir con otras personas, es toda la comunidad educativa, incluyendo a los padres de familia. Y realmente si uno logra tener una buena*

*convivencia, se puede llegar a alcanzar muchos logros en cuanto al currículo. Para mí es primordial la convivencia escolar, y ahí está relacionado lo que tiene que ver con conocimientos, habilidades y actitudes. Es complicada, porque si no logramos la empatía con toda la comunidad, va a ser muy difícil, pero de eso también se trata, porque no pueden ser las cosas en todo momento fáciles, porque debe haber un conflicto, si todo es fácil no tiene ningún sentido. (Sic.S15. Julio.2019)*

Se entiende la participación amplia de todos los integrantes de la comunidad educativa, su impacto en los procesos académicos, haciendo un llamado a la empatía de todos y finalmente, asumiendo el conflicto como una condición connatural de la vida. Para lograr ese entendimiento amplio,

*el equipo de trabajo debe asumir una responsabilidad compartida. Pienso que es un asunto de corresponsabilidad, entonces, hay que seguir concienciando a cada integrante de los equipos de trabajo para que conozcan la realidad social de los chicos, la realidad social en que estamos inmersos y los retos a los cuales nos enfrentamos. (Sic.S15. Julio.2019)*

Si no se alcanzan esos niveles de consciencia del contexto, será muy difícil experimentar una convivencia escolar desde el reconocimiento de los otros, del “nosotros”.

En resumidas cuentas, los agentes educativos conciben la convivencia escolar de tres maneras: 1) un *escenario comunicacional* en donde se construyen sentidos de la realidad con otros; 2) el *trasfondo de la educación*, es decir, como un objetivo entrañable de la educación, consistente en aprender a con-vivir con otros; 3) un *proceso posibilitador* donde todos aportan y tienen cabida porque la riqueza de sus características nutre la interacción. Conciencian que esta se da por la interacción de todos los integrantes de la comunidad educativa, interacción que conlleva al conflicto, reconocido por la mayoría de ellos como inherente a toda relación humana.

### **5.3.2 Escenarios de educación inclusiva en la convivencia escolar**

La convivencia escolar es el escenario propicio para posibilitar experiencias de inclusión las cuales implican, según el agente educativo S1,

*ayudar a la concienciación, a la sensibilización de estas realidades. Para eso hay que leer mucho, hay que mantenerse actualizados, hay que participar en debates, foros, eventos académicos, hay que tener una gran capacidad de autodidaxia también, porque todo no se lo pueden dar a uno en bandeja de plata, también uno lo debe buscar. (Sic.S1. Marzo.2019)*

Quien tiene incorporado en su concebir sobre el mundo una postura promotora de inclusión, tiene el compromiso de acompañar a otros a ubicarse en las relaciones desde allí. Según el agente educativo S1

*un estudiante ciego, sordo, con movilidad reducida, que tenga unos resultados promedio, con desempeños altos o superiores en las materias, es indicador de que hay un buen proceso de convivencia, porque no se siente excluido, sus compañeros le pueden aportar, le pueden apoyar sin necesidad de hacerle las cosas. (Sic.S1. Marzo.2019)*

Este es un ejemplo de un grupo de compañeros donde hay consciencia de la diferencia en el otro, sin embargo, sigue arraigada en el paradigma de la discapacidad. Desde la perspectiva del agente

*en el colegio, hay una cierta consciencia del otro, y eso se puede evidenciar porque de una u otra forma, hay consciencia de que el otro vive una realidad diferente, y si se llega a dar una situación donde se utiliza esa realidad para hacer sentir mal al otro, llámese el maestro, el estudiante, el empleado administrativo, tratan de intervenir, de decir “eso no se hace. (Sic.S1. Marzo.2019)*

Esto es coherente con la concepción de convivencia escolar, como un compromiso de todos. Lo anterior trae como consecuencia que “en los recreos vas a ver que están JA, M, o cualquier otro niño con NEE, jugando con sus otros compañeros como si nada, ahí todos somos personas y más nada” (Sic.S2. Marzo.2019). Eso en lo concerniente a los estudiantes con NEE, pero de manera amplia “en el restaurante nos vamos a sentar y vamos a comer de la misma comida, así como en el recreo se va a compartir todo lo que ellos traen, sus algos, su media-mañana” (Sic.S2.

Marzo.2019). Desde la óptica de este agente, compartir todos en el espacio del recreo habla de los procesos de inclusión que se dan en la convivencia escolar, donde a todos se trata por igual. Tanto así, que, de caminar por el colegio durante espacios de descanso, menciona el agente educativo S14,

*usted no sabe si ese niño tiene NEE, porque juega lo mismo que juegan los demás. Pasa desapercibido, por el mismo ambiente que hay. Aquí hay estudiantes que sus familias tienen mucha plata, y en el descanso los ve relacionados con chicos que son de otros estratos sociales. (Sic. S14. Julio.2019)*

Esto se presenta porque hay una intención clara de “tratar de tenerlos a todos en un mismo nivel” (Sic. S8. Mayo.2019) Otro ejemplo lo brinda el agente educativo S8

*si vamos a la tienda todos están haciendo la fila, no porque tiene más plata “hay la fila de los ricos y la fila de los pobres” no, todos están en su fila independientemente de quien sea; en el restaurante lo mismo. (Sic. S8. Mayo.2019)*

Así mismo, se da el acompañamiento. Esa es una acción de todos los agentes que responde a un interés institucional por estar con los estudiantes, más que vigilándolos, acompañándoles

*En los descansos usted siempre va a ver un maestro en todos los puntos estratégicos, aparte de eso a los psicorientadores usted no los ve en la oficina, sino charlando con el uno con el otro, llegan aquí y allá. El mismo rector.” (Sic.S6. Mayo.2019).*

Se consolida el descanso como ese escenario de participación de todos, describe el agente educativo S7, “se experimenta un ambiente muy fraterno. No nombraría algo como puntual, pero usted va un descanso, son todos con todos. En el ambiente se refleja como esa aceptación de todos en la manera como se establecen las relaciones” (Sic.S7. Mayo.2019). En palabras de este mismo, hay otros espacios y momentos de la dinámica institucional que se consolidan como incluyentes.



*Si por ejemplo tú vas en el momento de la prueba de Bons enfants [son las pruebas acumulativas de la semana de los niños buenos], vas a encontrar que las pruebas están adaptadas para los niños que están diagnosticados con NEE, ahí eso es inclusión. Si vas a un acto cultural, verás a una niña de quinto, que bailando jummm, a ella no se le facilita mover mucho el cuerpo, pero baila y se le motiva para que lo haga porque a ella le gusta. (Sic.S7. Mayo.2019)*

Lo anterior se constató con la observación 9 del agente educativo S16 cuando, en un evento de talentos, observó:

*a continuación, aparecen en escena un grupo de cinco niñas, y delante de todas ellas, la que siempre lidera los bailes de grado quinto, llamada T. Esta niña se mueve al ritmo de la música y es ella quien marca el paso en la coreografía, los jóvenes aglomerados alrededor les animan con las palmas, mientras cantan la pista de fondo. T es una niña que presenta una malformación entre el cuello y la espalda, que le hace ver una joroba, pero eso no impresiona a nadie. Ahí todos están enfocados en la coreografía. Se termina la presentación, todos aplauden y al bajarse de la tarima los compañeros del grupo las felicitan (Sic.Obs9. Agosto.2018)*

De este modo, los actos culturales se convierten en un lugar donde afloran esas otras posibilidades de muchas personas.

En el aula de clase están mezclados los estudiantes indistintamente, no hay criterios de selección para establecer los salones. Dice el agente educativo S8, “en el salón los niños no están aparte de las niñas, todos están organizados. Un ejemplo, “a que porque este tiene piojos pa’ fuera, o, a porque este no trajo el uniforme también va para afuera” (Sic. S8. Mayo.2019). Las situaciones presentadas por los estudiantes no son condición de exclusión, aunque deben requerir la atención de quienes les acompañan.

Acercas de esos procesos de aula, el agente educativo S10 recuerda una situación en la cual se involucró el agente educativo S16 para lograr la adaptación al ritmo de trabajo de la I.E.S.J de una estudiante que llegaba de otros espacios educativos. Gracias al actuar de ambos agentes logró graduarse sin mayores contratiempos.

*Ahí estuviste tú dándome la mano con una chica que llegó de San Pedro [de Urabá]. Que al inicio fue muy fuerte el trabajo porque era excluida en el grupo, y le tocaba trabajar sola. Una niña que venía con procesos muy atrasados de la vereda, y llega a la institución donde los procesos van más avanzados, hay un nivel de exigencia más grande. Entonces, empezó el trabajo con esta niña y logró el objetivo. Terminó siendo una de las niñas que dio lección de compromiso y de esfuerzo. Se graduó sin dificultad. (Sic. S10.Mayo.2019)*

De igual manera, se reconoce el ambiente y el trato que se brinda en un escenario para la inclusión, dado que *“en lo que notas el trabajo de inclusión, inmediatamente entras, es en el ambiente que respira la institución”* (Sic. S10.Mayo.2019) ¿Qué se entiende por ambiente? El agente educativo S11 lo explica en una situación:

*cuando tú miras que en primero hay una niña extraedad, que tiene 10 años, y sus compañeritos tienen seis años, que la niña tiene un déficit cognitivo muy severo, que tiene dificultades para hablar con los demás. Y aun así, sus compañeros la quieren, la aceptan, la respetan, le permiten que ella participe en todas las actividades con ellos y cuando la profesora también planea como unas actividades específicas para ella, con ese enfoque diferencial, ahí uno puede identificar que estamos camino a la inclusión. Que a esa niña no la segregan, ni la excluyen de las actividades, ni la desprecian por ser quien es. (Sic. S11.Mayo.2019)*

En conclusión, se puede afirmar que hay varios escenarios donde se genera inclusión a través de la convivencia escolar. Se confirmó con las respuestas a situaciones donde había que tomar decisión y acción, enunciadas a continuación. Frente a la situación dilemática 5, en la discusión del Taller 3 acerca de qué se podría hacer para incluir una estudiante, el agente educativo S11 propuso lo siguiente:

*se puede construir con la estudiante un proceso transversal de emprendimiento, aparte de eso se le puede modificar los tiempos para que pueda cumplir con la responsabilidad educativa, pueda cumplir su ciclo escolar, y tener un trabajo alterno y que no sea muy*

*pesado, o las dos posibilidades juntas. En caso de que la familia no la pueda acompañar en este proceso, que es responsabilidad de ellos. (Sic.T3. Julio.2019)*

Cuando se propone una manera de atender una estudiante que involucra hacer ajustes tan poco comunes, se demuestra que el agente educativo sabe cómo, en las condiciones de la institución, esto sería posible; debido a la disposición hacia el otro como un compromiso institucional.

En un sentido similar cuando se discutía la situación dilemática 1 en el Taller 1 el agente educativo S5 refería, *“si es por el maquillaje sí lo dejaría entrar, porque los espejos están afuera y él no va a interferir en la parte de adentro de las niñas” (Sic.T1. Marzo.2019)*. Esta afirmación tiene apariencia de inclusión, pero realidad se observa un prejuicio, se permite el ingreso bajo unas condiciones específicas. A diferencia de la decisión del agente educativo S9, quien durante el Taller 2, decía;

*yo sí lo dejaría entrar, porque nosotros los mismos docentes le ponemos malicia a las cosas “¡ay que no entre, que no entre!, pasó. Eso pasó aquí en el colegio y generó que se dieran cuenta en los otros salones. A veces nosotros le ponemos demasiado color a las cosas. Yo lo hubiera dejado entrar con tranquilidad, y ya de pronto si alguna niña se sentía agredida, explicarle. Yo lo hubiera dejado entrar con toda la tranquilidad, porque se hubiera sentido más incómodo al entrar al de los hombres. (Sic.T2. Mayo.2019)*

Se evidencia una convicción de respeto y empatía por el otro. En relación con la naturalidad con que los agentes viven la diversidad en los demás, así mismo, los estudiantes asumen las diferentes realidades de sus compañeros. Los agentes, quieran o no, son referentes de conducta en las interacciones informales con los demás.

Esta concepción manifiesta con la observación 3 del agente educativo S16, después de que A, un estudiante con un proceso de identificación femenina de género, solicita ingresar a jugar en medio de un partido de fútbol femenino. Se presenta la siguiente situación:

*El maestro G se acerca donde el orientador escolar a consultar por cómo hacer, porque eso nunca le había pasado. Este le responde que A, quien es un chico en un proceso de identificación femenina en lo relacionado con su género, debe inscribirse en la planilla*

*con las demás estudiantes de su grupo, y traer la indumentaria necesaria. Que dependiendo con la normalidad que lo traten los adultos, así lo harán los estudiantes. (Sic.Obs3. Mayo.2018)*

Lo ideal en este aspecto sería, como lo propone el agente educativo S11, “*cada metodología, actividad, intervención por mínima, en una conversación, en un diálogo con un directivo, un profesor, un estudiante o un padre de familia, estén con una mirada formativa y no desde el sesgo, tenga el valor de la diversidad*” (Sic.T3. Julio.2019).

En pocas palabras, cuando los agentes asumen con naturalidad la diversidad de ellos y de los demás, se puede pensar otros mundos posibles en la escuela; por ejemplo, la propuesta de emprendimiento y ajuste en los horarios para brindarle apoyo a una estudiante de bajos recursos, o la inclusión de un estudiante con orientación diversa de género en partidos de fútbol femenino. Este tipo de experiencias refuerzan la convivencia escolar y, por supuesto, en la educación inclusiva; valores como el respeto y la empatía con los otros, con quienes se comparte a diario no solo en la escuela sino en la vida.

### **5.3.3 Convivencia escolar y situaciones de exclusión**

Durante la recolección de la información, se encontró que, así como había unos escenarios para la inclusión en la convivencia escolar, también se presentaban diferentes situaciones de exclusión. Muchos de los espacios ganados por la inclusión fuera del aula, se perdían al ingresar a la misma. Así lo recuerda el agente educativo S3, al cuestionar las estrategias de aula para atender un estudiante que requería flexibilización en sus quehaceres académicos.

*Si vamos a las aulas, si vamos a poner a JA a hacer planas todo el día, estamos perdiendo el año. Me duele cuando él me dice “me mele la maoo”, porque él no habla bien, y es de tanto hacer planas. Ya yo me quejé y se lo dije a la psicóloga, y le mostré con evidencias, con fotos. El niño hubo unos días en los que no quería estudiar por eso, porque le dolía la mano de tanto hacer planas. Entonces, dónde está el rasgado, el baile, les gusta el reggaetón, cojámoslo por ahí. (Sic.S3. Marzo.2019)*

Al menos, en esta situación la maestra cuestiona y busca una solución para mejorar las condiciones de aula de este niño, pero el agente educativo S1

*ante el llamado [de una estudiante] de que le prestarán atención, mi respuesta con toda la intención, la consciencia de lo que estaba haciendo y diciendo fue “no, ahora a usted le toca sufrir la consecuencia, porque cuando a usted se le llama la atención no hace caso, entonces ahora, yo no le voy hacer caso”. En su momento, la niña quedó más bien como triste, con rabia, frustrada, pero creo que sirvió, porque en ese momento dejó de hacer desorden, algarabía, ruido. Ahí fue intencionada esa exclusión. (Sic.S1. Marzo.2019)*

Se justifica su actuación como agente educativo con el comportamiento de la menor, dejando entrever cómo las relaciones de poder en el aula son desiguales. revelando una manera a partir de la exclusión a quien no se adhiere a dichas normas.

De igual forma, paradójicamente, el agenteS3 esboza que excluye a los “necios”, a los “inteligentes”. Ante la pregunta de si en algún momento ha excluido, responde:

*Sí, pero no a los niños con NEE, sino a los necios. Y no soy tan llavería con los niños inteligentes, porque pienso que como los sobresaltan tanto, se vuelven lambones con uno, a mí no me gusta eso...Y yo los excluyo, porque cuando llegan a mi clase, llegan muy sobraditos, entonces, “yo soy el inteligente” “yo soy el número uno”. Y no me gusta ese tipo de comportamientos en ellos porque tratan como de achicopalar a los otros compañeros. (Sic.S3. Marzo.2019)*

Esta afirmación pone en evidencia que el agente concibe a unos más “inteligentes” que otros, además expone su hostilidad a ellos, que se justifica con la intención de proteger a los demás niños, a costa de excluir a quienes no son de su agrado.

Otro tanto podría decirse, del uso de los recursos y la disposición de los agentes para incluir a estudiantes, que no se sienten preparados para recibir. El agente educativo S1 lo demuestra cuando cuenta:

*El año pasado yo era docente de inglés, tenía una estudiante de grado décimo que era invidente, era ciega. Siento que sí, como institución hubo cierta exclusión, porque había cierto material, había cierta manera de adecuar lo que uno hacía a las capacidades de la estudiante, pero en lo personal yo sí tuve dificultades para hacer esas adaptaciones, porque sentía que no tenía el tiempo, el momento, para prepararme. Tuve la intención de empezar a aprender como el Braille, a empezar a utilizar la regleta para los números, que uno de los temas que repasamos con los estudiantes, los números en inglés, pero realmente, no hice lo suficiente; entonces, en ese sentido, también percibo que fue un tema muy similar en los otros docentes. (Sic.S1. Marzo.2019)*

Lo más complejo es que hay consciencia de no haber hecho lo necesario y que eso provocó la exclusión de la estudiante. El agente educativo S1 refiere al respecto:

*“eso hace que de una u otra forma se haga exclusión, porque, teniendo las herramientas, las que se tenían al menos, no se pusieron en práctica, no se pusieron a disposición de, o no nos apropiamos de, como maestros. Y en últimas la estudiante se retiró. (Sic.S1. Marzo.2019)*

Otro ejemplo en el que se termina excluyendo a una estudiante que está pasando por un duelo, después de haber perdido a su madre, lo relata el agente educativo S3 para poner en evidencia la negligencia de algunos agentes en la tarea de acompañar la vida de quienes tienen a cargo.

*Yo viví eso el año pasado con una estudiante, que es muy buena para leer, a ella se le murió la mamá, cumplió los quince años y nosotros se los celebramos, ella estaba durante el duelo y la profesora de sociales la puso a perder la materia, porque no aparecía, y cuando apareció la profesora se la montó. Me tocó ir donde el orientador escolar a exponer el caso, porque terminaba la tarea y se quedaba sentada en el puesto, sacaba un libro y se ponía a leer. La profesora le arrebató el libro, le dijo que en su clase estaba haciendo lo que no era, entonces le dice “profe, ya terminé”, ella responde “me haces el favor y te sales de mi clase”. Todo el tiempo era así. Se le tuvo que hacer la observación a la profesora. Porque la muchacha es muy buena académicamente, estaba pasando por*

*una situación muy compleja. De hecho, ya la estudiante se retiró este año, se fue para otro lugar. A veces como profesores somos tan cuadrículados, que no percibimos el daño que le estamos haciendo al otro. (Sic.S3. Marzo.2019)*

Reaparece el paradigma vertical en la relación de poder, se concibe la clase como posesión de la maestra y la estudiante como simple participante, no como un sujeto activo. Desde un ángulo distinto, el agente educativo S14, recurriendo a la autonomía, establece la importancia del respeto hacia el otro sobre su autodeterminación:

*si la persona no quiere, no hay que incluirlo, porque no se puede obligar a esa persona. O sea, se pueden abrir las puertas para generar un proceso de inclusión, pero si la persona realmente no quiere, y se quiere quedar reacio. Darle ese espacio, esa elección. (Sic.S14. Julio.2019)*

Después de revisar las anteriores situaciones, no queda duda que la más próxima a suscitar escenarios de exclusión en la I.E.S.J, a pesar de estar comprometida en la misión con los criterios de inclusión, equidad y justicia social, aquella que involucra la sexualidad.

Frente a las diferentes discusiones cuando se habló de la situación 1, aparecieron posturas en contra de permitir el desarrollo de la identidad sexual del estudiante, en un escenario de comprensión y acompañamiento. La mayoría de los agentes, con diferentes argumentos, justificaron el rechazo del ingreso del estudiante al baño de las niñas. El agente educativo S5 expuso que *“en la institución, cuando un alumno llega y uno detecta que es gay, la mayoría de las cosas se van en habladuría, uno le aplica la regla como es”* (Sic.T1. Marzo.2019). Según esto, la realidad de la vida cotidiana de la institución no corresponde con los compromisos asumidos en el horizonte institucional. Hay legitimadas unas prácticas de exclusión bajo la figura del “deber ser” de los agentes educativos.

Sobre la situación dilemática 1, que se construyó con un caso ocurrido en la institución,

*dígase lo que se diga, pienso que fue un caso certero de exclusión. Tiene que ver con un estudiante con una orientación sexual, yo pienso que él estaba como en un proceso de transición, no sé si era homosexual, o en un proceso transgénero, pero sí siento que había*

*como una identificación allí. Y él venía haciendo como unos procesos con su psicólogo [el de su sección] en el que se le había permitido entrar al baño de las mujeres, porque él se sentía más cómodo en ese baño, o sentía identificación hacia la figura femenina. Ya se le permitía, luego de un proceso que me imagino fue muy difícil aceptar a nivel institucional, que él participara en los juegos deportivos, por ejemplo, en fútbol, en el equipo de las mujeres. Donde tenía la acogida, el respeto, la aceptación, por lo menos desde lo que yo percibía, de los estudiantes. Ya después de haber avanzado en ciertas situaciones, siento que hubo como una persecución a su manera de tener el cabello, frente al tema de que entrara al baño de las mujeres, ya que se le exigía que tuviera certificación médica que indicara que él era una mujer, para poder entrar al baño de las mujeres. El chico definitivamente se cansó de esa situación y se retiró. Él abiertamente no dice que fue por esa situación, pero siempre la queja estaba que no lo dejaron ser. (Sic.S1. Julio.2019)*

Esta argumentación va tomando validez al escuchar las concepciones de los otros agentes frente a esta situación y las posibles acciones a emprender. Durante el Taller 3, el agente educativo S5 menciona:

*yo no lo dejaría ingresar, porque resulta que, independientemente sea gay como lo manifiesta él, los baños no tienen que ver con eso. Si él va a hacer necesidades, por ejemplo, si va orinar, debe ir al baño de los hombres, porque los hombres tienen una taza especial para ellos, y al ir al baño de las mujeres la va a desordenar como dice uno, la dejaría no apto para las mujeres. (Sic.T3. Julio.2019)*

Se introduce una justificación bajo el prejuicio de dejar los baños en mal estado para las mujeres y con el argumento sobre el diseño de la taza por el sexo. Por su parte, el agente educativo S2 explica durante el Taller 1 que *lo ideal es que él vaya a su baño de hombres, y nadie está tocando con su inclinación homosexual, nadie está diciendo que con ir al baño de hombres va dejar de ser homosexual” (Sic.T1. Marzo.2019)*. Se asume la orientación de género de manera reduccionista, solo como orientación sexual, se deja por fuera las apuestas emocionales y políticas implicadas en la opción de género, por la cual está pasando el estudiante y que se visibilizan en el interés por jugar fútbol con las mujeres.



Un argumento adicional parte del manual de convivencia. Fue expuesto por el agente educativo S10 durante el Taller 2:

*A veces la inclusión genera una mala convivencia, porque si se le permite el ingreso al baño, hablando de inclusión, porque su condición sexual es gay, y él dice que puede entrar al baño de las niñas. Pero también tenemos en un manual de convivencia que al baño de las chicas solo ingresan las niñas y al de los chicos los niños. (Sic.T2. Mayo.2019)*

Lo que encubre estas afirmaciones son dos cosas: el desconocimiento por parte del agente educativo del manual de convivencia, porque este documento no refiere lo citado anteriormente; y la creencia generalizada de legitimar los prejuicios con documentos institucionales.

En la misma línea de pensamiento aparece el argumento del agente educativo S6 de explicarle las posibles consecuencias en la convivencia escolar, si le permite el ingreso al baño, sobre todo en lo relacionado a cómo se sentirían las niñas. En ese orden de ideas,

*sería importante explicarle las condiciones de las niñas, porque él en ese momento se puede sentir agredido dentro de su personalidad, por no dejarlo entrar, sí, porque él se siente en una condición femenina; pero las niñas también se van a sentir agredidas, porque ellas físicamente van a ver un hombre, no van a tener la tranquilidad de hacer uso del espacio que es para ellas. Entonces sería, primeramente, explicarle muy bien al chico lo que puede ocurrir, el brote de indisciplina que se puede vivir en el momento a raíz de permitirle que él entre al baño. Es darle la oportunidad de que él pueda entender desde esa parte y no lo dejaría entrar. (Sic.T2. Mayo.2019)*

Este discurso excluyente pierde peso, porque ya se habían presentado situaciones en el pasado, como se evidenció con la observación 2 del agente educativo S16, donde la maestra sí permite el ingreso al baño del estudiante y no generó ninguna de las reacciones manifestadas por el agente educativo S6. Sin embargo, esta situación de inclusión no bastó con esta situación que en su momento fue de inclusión, puesto que la experiencia educativa del estudiante termina en la exclusión, como lo señaló el agente educativo S16:

*alrededor de las 10:00 a.m. se ve salir a A con una carpeta azul en la mano, acompañado de su acudiente, el coordinador de PJV 2 le pregunta al orientador escolar 3, ¿A se retiró?, él con un gesto de angustia en el rostro, le dice “Sí mano, qué guayabo, dijo que se iba para otro colegio; pero eso es porque tuvo muchos inconvenientes con el coordinador de sección, y no aguantó más”. Ambos se quedan viendo cómo A pasa las dos rejas que separan al colegio de la calle principal. (Sic.Obs8. Junio.2019)*

Entonces, cabe preguntarse lo que el agente educativo S11 cuestionaba en el Taller 3; *“¿qué tan incluyente estamos siendo con normas que buscan la protección y una buena convivencia, pero a la vez podrían estar vulnerando a ciertas personas? ¿Por qué los acuerdos casi siempre se llevan por delante a las minorías? (Sic.T3. Julio.2019).* Tal vez, porque, en palabras del agente educativo S11,

*en nuestro colegio, cuando es tangible la discapacidad, creo que también hay un sentimiento que es la compasión, y lleva a que los mismos estudiantes lo acepten, lo apoyen, cuando es demasiado evidente la discapacidad; pero cuando es por ejemplo un problema de aprendizaje, [o como en este caso de orientación de género] que el estudiante en realidad tiene muchas dificultades, aparecen problemáticas como la del bullying, los malos tratos, la devaluación. Y los docentes también, es más, creo que todos a veces caemos en eso, porque no es algo tangible, algo que pueda palpar, es algo que está desde adentro del sujeto, que él lo puede expresar a partir del lenguaje que tenga. (Sic.S11. Julio.2019)*

Finalmente, la última situación de exclusión se presenta con un joven que tiene habilidades deportivas, sin embargo, no académicas. El agente educativo S16 la presencia y narra en la observación 7:

*ya sentados y en un espacio donde él se puede expresar con confianza, me cuenta que se va retirar del colegio. Le pregunto los ¿por qué? de esa decisión, a lo cual me responde: “Victor, yo quiero dedicarme al voleibol, esa es mi pasión, mientras estudie acá no me van a dejar participar en ningún campeonato, por el rendimiento académico, y a mí ya me*

*tienen entrenando un grupo femenino de iniciación; además, hago parte de la selección Turbo. Acá no lo apoyan a uno en eso. En cambio, en otro colegio, veee, uno gana relajado y antes lo incentivan a participar... Si yo con todo el esfuerzo en este segundo período y perdí cinco materias, usted se imagina dedicado al deporte cómo me va ir. Yo ya hablé con mi mamá y ella me apoya que es lo importante. (Sic.Obs7. Junio.2019)*

Hasta este momento, era una situación de exclusión, bastante vedada, porque se podía confundir con facilismo de parte del estudiante. No obstante, días después,

*N se encontraba en la puerta, yo salgo del salón de pastoral y lo veo ahí, apoyado en la reja. Le pregunto qué hace ahí. Un poco nostálgico me informa que el rector lo sacó del colegio. No entiendo la situación, le pido que se explique. Me dice: “Yo había acordado con el profe AR [director de grupo] para venir a despedirme de los compañeros, porque el día que me fui no era capaz de hacerlo. Él me dijo que viniera, normal, yo vine hoy y cuando iba para el salón el Hno. [Rector] me paró y me dijo que yo ya no estudiaba acá, que me saliera”.*

*Esa última frase le sale con algo de esfuerzo por no llorar, pero sus emociones lo traicionan, y alcanza a salir una lágrima perfecta que se desliza por el rostro hasta encontrarse con el movimiento brusco de una mano cuyo objetivo es frenarla.*

*Se despide, chocando la mano como de costumbre, y se va. Me quedo pensando, cómo el rector no le permite a un joven cerrar su paso por la institución, en lo que le importa su relación con los compañeros. Lo confieso, me molesta. (Sic.Obs10. Junio.2019)*

Cuando las situaciones de exclusión son claras y explícitas les permite a los involucrados tomar acciones para evitarlas, o en el peor de los casos, contrarrestarlas cuando ya se están dando; no obstante, cuando son camufladas, vedadas o encubiertas, logran que quienes las padecen piensen que son el problema. Esto genera mayor afectación, porque se responsabiliza al sujeto de las taras estructurales de un sistema educativo con discursos hegemónicos. De este modo, quienes han sido marginados por la escuela terminan marginados en la sociedad y afectados por las brechas de desigualdad que cada vez son más profundas.

## 5.4 Concienciación de los agentes educativos como sujetos políticos.

En la vida de la escuela se encuentra un número muy variado de realidades y subjetividades, construidas con las experiencias individuales y colectivas de quienes conforman la comunidad educativa. En este caso, asumir los agentes educativos como sujetos políticos implicó un enfoque en el despliegue investigativo, el reflexivo, con el fin de contribuir a generar conciencia en los participantes de su ser como sujetos políticos, sus apuestas políticas en educación y su accionar desde dichas apuestas. De la manera en que el agente educativo concibe el “ser sujeto político” va a lograr asumirse como tal e identificar qué de su accionar responde a esa concepción.

### 5.4.1 Concepciones sobre el sujeto político.

La concepción está en la base del accionar, aunque en muchos casos no hay conciencia de ella. Durante el campo de la investigación, los agentes educativos fueron haciendo conciencia de sus maneras de concebir el sujeto político. Con la palabra que se asocia más rápidamente es con la de “participación”. Así lo demuestra la definición del agente educativo S1 cuando explica que

*todos los miembros de la comunidad educativa participan de la construcción de la institución, que, en últimas, política es eso; el arte de construir la polis, cierto. La polis, entendida no solo como la ciudad, sino el lugar en que me encuentro. En este caso, mi polis es la institución, la realidad social en que me encuentro. Todos tienen la posibilidad de participar, todos estamos en la obligación de promover la participación de los demás. (Sic.S1. Marzo.2019)*

De modo que se concibe además de esa participación, la “obligación”, por decirlo de otra manera, la responsabilidad de generar espacios participativos para otros. De acuerdo con ello, el agente educativo S7 amplía el campo de acción a toda la sociedad. Reconoce las dificultades en términos de la consolidación del sujeto político, ya que la formación que reciben los estudiantes está orientada a la heteronomía. En sus palabras,

*la política [es] entendida como la participación que tengo en la construcción de sociedad. Una cosa es lo que nosotros pensamos o esperamos de los jóvenes y otra es lo que ellos han construido frente a la escuela. Formamos muchas veces para la heteronomía y pocas veces para la autonomía. Para considerarnos sujetos políticos, deberíamos orientar la educación hacia la autonomía. Que muchas personas le temen a eso, porque, entonces, el otro se va a rebelar, se va a venir en contra de, pero no. (Sic.S7. Mayo.2019)*

Estos escenarios de formación en la autonomía son muy escasos en la escuela de la actualidad, en tanto que el énfasis está puesto en la formación para el trabajo, en el marco de un estado neoliberal.

Asimismo, el agente educativo S10 hace algunas precisiones. Cuando se habla del sujeto político en la escuela, *nos ubica a que todos hacemos parte de un proceso y de la institución, porque tenemos derecho a la participación, a ser escuchados, a elegir” (Sic.S10. Mayo.2019).* Subraya la participación como derecho, similar a ser escuchados y tenidos en cuenta a la hora de tomar las decisiones. Así, el sujeto político es aquel que tiene voz y voto, es decir, hace parte de la toma de decisiones. Bajo el argumento del agente educativo S13,

*todos tenemos voz, todos participamos de las actividades. Un ejemplo claro es cuando todos los estudiantes votan para elegir el personero. Ahí son sujetos políticos, porque se les está dando la posibilidad de que participen de manera subjetiva sobre el voto. Cuando hay una dificultad que ellos están presenciando, también puede decir “está pasando esto”. Ahí hay una participación que está pasando de manera individual. (Sic.S13. Julio.2019)*

Aparece la subjetividad alejada del colectivo. Desde lo individual y cercana a experiencias de votación como la elección del personero estudiantil. En un sentido similar, el agente educativo S2 lo asocia a lo legislativo.

*Todos tenemos oportunidades y todos decidimos, es decir, tenemos autonomía y derecho para participar de algo, en la toma de una decisión. Sobre algo que se vaya a hacer, sea en personería, un tema de norma o de ley, en la rama política que todos hacemos parte de esa decisión. (Sic.S2. Marzo.2019)*

Por su parte, el agente educativo S1 refiere la condición de tener voz y voto, aunque condiciona al sujeto político a pasar al acto. Solo es sujeto político, en tanto ayuda a otros a ser conscientes de su voz y capacidad de participar. Al preguntarle si era sujeto político respondió,

*Como todos los miembros tengo voz y voto. Tengo mi capacidad de participar, pero no solo por eso soy sujeto político, sino porque trato de hacer consciente al otro de su voz y capacidad para participar. Aun cuando por costumbre o por cultura se piense que no pasa nada, los muchachos dicen “ahí no pasa nada”, a lo cual se les cuestiona qué quieren decir, y se les explica cómo lo pueden hacer, a través de quién, cuál es el mecanismo, así como se les promueve que utilicen el mecanismo, hasta que esa voz llegue hasta donde tiene que llegar. Es precisamente despertar esa consciencia política del estudiante, del padre de familia, del compañero de administrativo o de servicios general, así como del docente. Es mostrarle a través de qué mecanismos tiene voz y promover a que los utilice. Se es sujeto político en tanto se ayuda al otro a despertar esa consciencia de su ser sujeto político. (Sic.S2. Marzo.2019)*

Es fundamental el paso a la acción planteado aquí porque desde la mera idea se puede caer en la contemplación de las injusticias, sin involucramiento de ninguna índole.

En otra perspectiva, se considera importante la capacidad de tomar decisiones; sin embargo, se apoya la tesis anterior sobre la actividad. El agente educativo S9 así lo considera, desde su óptica los sujetos políticos son las

*personas que tenemos la capacidad de tomar decisiones. Cuando somos sujetos políticos somos personas que se nos puede tener en cuenta para la toma de alguna decisión y también para hacer iniciativas. Es como un agente activo. Cuando se habla de política es cuando tenemos iniciativas, para un proyecto, para tomar alguna decisión, para desarrollar alguna actividad. (Sic.S9. Mayo.2019)*

Condiciona su participación no solo desde las ideas sino desde las propuestas, las acciones y las iniciativas.

Ahora bien, otro punto de vista es el del agente educativo S3, quien cree que hay una incoherencia entre lo que se dice y la realidad de las dinámicas de la escuela. Según esto,

*todos tenemos voz y voto para tomar decisiones, aunque no se apliquen. Todos tenemos el poder, pero eso no es una realidad. Eso queda muy bonito en un papel, pero eso no se aplica, se aplica a alguno cuantos a todos no, porque cuando no tenemos un líder, sino que tenemos un jefe pasan ese tipo de situaciones; porque cuando tenemos un jefe, estamos sujetos a tener miedos, a no querer expresar, pero si tenemos un líder, créame que él escucharía muchas sugerencias, y todos podríamos aportar” (Sic.S2. Marzo.2019)*

Como se deja ver, aunque la comunidad está conformada por diferentes estamentos de agentes educativos, se le asigna la absoluta responsabilidad de la incoherencia entre lo escrito y la realidad de escuela al líder, al rector. Dejando en evidencia algo expuesto anteriormente, la formación en la heteronomía; para este caso, la actuación desde la heteronomía, también presente en los agentes educativos.

Otra concepción sobre el sujeto político, es la de estar condicionado por las leyes del país y la institución. Lo menciona el agente educativo S6 en

*el sistema, así como desde arriba donde se hacen las leyes nosotros nos regimos por ellas, de la misma manera el estudiante se rige por las políticas de la institución. Si el estudiante no cumple las políticas de la institución, el manual de convivencia, no es apto para estar en la institución; porque esos son unos de los criterios, que cuando el estudiante se matricula debe conocer el manual de convivencia, el padre de familia también. Si se matricula es porque va cumplir con los reglamentos de la institución, o si no se adapta al proceso, mecanismo, no le parece, no va con él; entonces, consigue otro colegio que de pronto le dé más libertad. (Sic.S6. Mayo.2019)*

Quien no se ajuste a esas leyes queda por fuera. Así lo expresa este agente:

*es estar en, hacer parte de una organización donde esta organización está mediada, regida, por unas leyes que debe cumplir; por ejemplo, un habitante de calle es sujeto*

*político, porque hace parte del Estado, y si este dice que en la vía principal no debe haber habitantes de calle, la persona habitante de calle, cuando vengan a hacer la auditoría, la limpieza, corre el riesgo de que lo desalojen de donde está, porque hay una ley que nos está reglamentando, y que debemos cumplirla” (Sic.S6. Mayo.2019).*

Desde esta perspectiva, las leyes son la base de las relaciones políticas, sigue haciendo una oda a la heteronomía, puesto que en la mayoría de casos las leyes no las hacen quienes luego deben cumplirlas. Son impuestas desde unas instancias ajenas a los sujetos: *“Todos seguimos una regla” (Sic.S8. Mayo.2019).*

El ideal lo plantea el agente educativo S5:

*“todos debemos ayudar a construir la institución para que tenga una buena visión y una buena misión. Que las políticas del colegio sean creadas por la institución, para que podamos cumplirlas y sujetarnos a ellas; para que esas mismas políticas ayuden a construir un futuro, para los alumnos que van saliendo a enfrentarse con la realidad” (Sic.S5. Marzo.2019).*

De esta manera, se asume un compromiso ético en cada uno de los agentes educativos, con la escuela como un proyecto constructor de sociedad. En esencia, parte de *“ser sujeto político es que todos tenemos consciencia, participación, voz y una ética” (Sic.S11. Julio.2019).*

Si se entendiera así, se comprendería que la "expresión “de género" va cargada de apuestas políticas, se presenta ante la sociedad. Lo explicaba el agente educativo S4 durante el Taller 1 puesto que:

*la expresión “de género”, que tiene que ver con los ademanes y cómo la persona hace de y con su cuerpo. Entonces, muchas veces nos podemos encontrar sujetos que psíquicamente no se conciben como mujeres, en el caso de los hombres, pero tienen una expresión de género “muy amanerada”, como decimos vulgarmente, y ahí inmediatamente se genera un sesgo, de decir ese es “un homosexual, un gay o un marica”. Entonces, desde qué óptica empezamos a mirar al otro, si desde nuestra subjetividad, desde lo que creemos, nuestra construcción religiosa o más bien desde algo objetivo. (Sic.T1. Marzo.2019)*



Esa presencia en sociedad, afronta los prejuicios y estereotipos con que se mira a los otros. Por último, en el contexto educativo ser sujeto político supone tomar decisiones a diario en el devenir de la escuela.

*En cuanto cada uno decide cómo actuar se convierte en sujeto político. Desde el que actúa buscando estrategias por sí solo, generando de maneras creativas todas las herramientas, estrategias, metodologías. Desde la que busca los padres de familia, los llama, los busca, los convence, los hace venir, saca el espacio, y hace que vengan los niños a reforzar y sigue todo el protocolo que hay que seguir. El orientador escolar que trata de conocer la realidad de los estudiantes, de los maestros y que trata de aportarles a los maestros en su quehacer pedagógico cotidiano. En esta realidad usted puede aportar mucho o poco de acuerdo a la decisión que tome, la diferencia está en dar a conocer lo que hace. (Sic.T1. Marzo.2019)*

En medio de este panorama, se puede suscitar inclusión o exclusión. El sujeto político puede hacer lo propuesto por el S1, en el Taller 1, aunque también puede hacer lo contrario. Esa dirección de sus acciones marcará la diferencia en las consecuencias generadas.

En esa condición de tomar decisiones a diario, se incluye el compromiso de quien se involucra en educación a originar espacios de formación en pensamiento crítico, con un énfasis claro por la emancipación y el empoderamiento de quienes habitan la escuela. Así lo definió el agente educativo S11, durante el Taller 3, refiriéndose a los agentes educativos como sujetos políticos. De acuerdo con ello,

*una de las competencias que estamos llamados a desarrollar en lo chicos es el pensamiento crítico, es que puedan liberarse y emanciparse de eso que aprendieron en sus casas. Y nosotros en nuestro rol educativo, deberíamos propender a que ellos se liberen de esas cadenas mentales que tienen. Si nosotros apoyamos y reforzamos esa idea que traen de sus casas que tienen que ver con la discriminación, la segregación y la exclusión, que no aportan a la educación inclusiva no sirve de nada nuestro paso por la vida de esos estudiantes. Pienso que si nos seguimos preocupando porque los otros los aceptan, vamos*

*a permitir que se desarrollen libremente. O sea, tenemos siempre que apuntar a los derechos humanos de ese estudiante” (Sic.T1. Marzo.2019)*

La apuesta política de manera consciente en el trabajo con los demás permite que quienes estén alrededor se piensen y se cuestionen sobre su lugar en esas relaciones de poder entretejidas en la sociedad a la cual pertenece esta escuela. En ese sentido

*todos tenemos un deber social, un compromiso social. En muchos sentidos conmigo mismo, con una sociedad que cada vez exige personas mejores, exige cambios. Creo que ser agentes políticos, me está invitando a que debemos ser más comprometidos con la formación, el cambio, y con poder aportar más. (Sic.S12. Julio.2019)*

Nótese cómo las concepciones de sujeto político en su mayoría se vinculan a aspectos de la participación en sociedad, lograda con alzar la voz y hacer parte de la toma de decisiones. No obstante, para que esto se dé, se requiere actuar con autonomía y movilizándolo la conciencia de otros para que alcen su voz también, porque las posturas políticas conllevan el compromiso ético de buscar mejores condiciones de vida para todos. De lo contrario, será una mera adherencia a ideales políticos que no se materializarán en acciones. Ser sujeto político supone pasar de las ideas a las acciones

#### **5.4.2 Asumirse como sujeto político**

Los procesos mentales conllevan que una alta cuota del comportamiento se cimiente en tesis inconscientes, las cuales se han construido con el pasar de los años. Muchas de ellas tienen su etiología en la infancia. Se alimentan de las experiencias vividas por el sujeto a lo largo de su existencia, allí aparecen las pautas de crianza bajo las cuales se educó, los estilos de apego de sus padres, las condiciones sociales del barrio donde creció y las dinámicas relacionales, nicho de las posturas frente al otro y la sociedad en general. Por eso, como lo argumentaba el agente educativo S9 durante el Taller 2 *“para tomar una decisión, influye mucho la forma de crianza, nuestra cultura, cómo fueron nuestros padres” (Sic.T2. Mayo.2019).*

Cuando se opina, se toma postura o se actúa con relación a algún tema, siempre se parte de la base valores, principios y concepciones, desde donde se entiende el mundo o se construye la realidad. Así lo reconoce el agente educativo S4 en el Taller 1 cuando asumía que, ante una pregunta,

*inmediatamente respondemos desde lo experiencial, desde lo que nosotros concebimos, desde nuestros imaginarios y ahí es cuando nos confrontan frente a eso que nosotros creemos, que quedamos como “¡uy! yo nunca había pensado sobre eso”, e inmediatamente empezamos a responsabilizarnos de nuestras acciones frente a esa situación. (Sic.T1. Marzo.2019)*

Eso se manifiesta, a pesar de no haber experimentado exactamente la situación planteada, es decir, como agente educativo no es necesario vivir la exclusión para defender la educación inclusiva, esta defensa parte de la concepción que se ha construido a partir del conocimiento, la experiencia de otros y las posturas hacia la vida, etc... El agente educativo S9 explicaba en el Taller 2 que *“es importante dejar claro que no es necesario estar en la misma condición del otro para defender ciertas ideas, sino que el conocimiento, la sociedad, los compañeros te van enseñando”* (Sic.T2. Mayo.2019).

Sin embargo, se debe dar un ejercicio de autoconocimiento en esa tarea de asumir cuáles son las apuestas políticas por las cuales los agentes están luchando en la escuela. En tanto que *“usted para enseñarle a alguien frente a la sexualidad lo primero que tiene que hacer es revisarse a sí mismo, porque en últimas lo que está haciendo es una proyección de lo suyo hacia el otro”* (Sic.T2. Mayo.2019). Según esta postura, el agente educativo S4 invita a los compañeros en el taller para pensarse a ellos mismos como un compromiso de quien se dispone a enseñar.

En relación con lo anterior, es importante el argumento de la auto-revisión, ya que valida al sujeto político en la medida en que sus apuestas tienen que ver con quienes son; ejemplo de ello, es la consciencia del agente educativo S4. Cuando se le indicó que dibujara una institución educativa incluyente, teniendo en cuenta que ha practicado 14 años ajedrez profesional, responde *“mi representación fue un tablero de ajedrez con características de una institución que sea incluyente”* (Sic.T1. Marzo.2019). Por su parte el agente educativo S10 relata

*con toda situación que se haya presentado conmigo yo reflexiono mucho, digo “uh carajo, creo que la embarré aquí”, me voy con el sinsabor, con el nudo en la garganta. Como también con algunos estudiantes que uno tiene que ser mano fuerte, exigirles. En el momento en que no pueden con el proceso y se van, queda uno como “shh, pude haber hecho más, sino se hubiera ido, pude haber logrado lo que me había propuesto con este estudiante este año”. Entonces, quedan esas experiencias que lo ayudan a uno a mejorar sus procesos. (Sic.S10. Mayo.2019)*

Así las cosas, la vida de los agentes está permeada por sus apuestas políticas; estas se van nutriendo de las diversas experiencias con el pasar de los años.

Durante el trabajo de campo de la investigación, se logró movilizar algunas posturas de los agentes educativos a través del enfoque crítico-reflexivo de las técnicas utilizadas, coherentes con el método de investigación acción pedagógica. Se generaron, cuestionamientos en ellos sobre su quehacer, sus opiniones y sus retos, al asumirse como sujetos políticos.

Lo expresaba el agente educativo S9 al finalizar el T2:

*yo sí me voy muy tocada, porque no sabía que fueran casos tan cerquita a mí. Entonces, sí me voy con la reflexión ¿qué tanto puedo aportar? ¿Soy de las que ayuda a hundir o a salvar? La reflexión ahí es cómo voy a ser de ahora en adelante. (Sic.T2. Mayo.2019)*

Queda claro que, a partir de lo asumido, hay unas acciones por emprender hacia el futuro. Aún falta mucho en el proceso de alinear lo que se dice con lo que hace. El agente educativo S11 lo reconoce en estos términos

*nos falta mucha coherencia, porque pienso que es difícil, tal vez es una utopía. Me sentí confrontada en varias situaciones, la que más lo hizo es la del chico en la que no actué. Esa fue la que más me confrontó porque también mi apuesta política tiene que ver con la inclusión, y siento que he fallado en ese sentido. Por muchas cosas, por aspectos personales e institucionales. (Sic.S11. Julio.2019)*

Entonces, asumirse como sujeto político es reconocer también las situaciones donde no se ha actuado, develando una incoherencia con las apuestas que se han planteado en el pasado. En muchas ocasiones a causa de evitar ir en contra del orden establecido hegemónicamente desde antaño por las instituciones.

Por esta razón, es que se requiere formación en la autonomía, a pesar de todas las oposiciones que se puedan encontrar, como lo planteaba el agente educativo S7,

*la educación es una oportunidad para formar en la autonomía, que es despertar la consciencia, porque no todas las normas son justas, o procuran el mayor bien para el mayor número de personas. Entonces, en ese sentido tememos muchas veces en la formación en la autonomía, porque lo llevamos al extremo, y pensamos que estamos formando rebeldes. Eso va desde la casa, allá nos dicen “haga caso” “pórtese juicioso”, desde esa orientación. Entonces, podría decir “sí, somos sujetos políticos”, pero en el ambiente uno sabe que no es verdad, porque siempre está poniendo límites, diciendo no. (Sic.S7. Mayo.2019.*

Con mayor razón, la formación política debe propender por ese empoderamiento, inicialmente de los agentes educativos para lograr la coherencia necesaria que sirva de ejemplo a quienes tiene a cargo; con miras a unas apuestas claras del accionar educativo como las del agente educativo S2. Este aclara que su apuesta política “es enseñar para la vida, para que el estudiante en la vida sea crítico y tome unas decisiones asertivas sobre algo” (Sic.S2. Marzo.2019). No todos tendrían que estar en la lógica del mundo neoliberal que ha asumido el conocimiento como parte esencial de las lógicas de acumulación para mantener el sistema capitalista.

El agente educativo S6 al respecto confronta

*¿Qué es educar para la vida? ¿Para la vida es ir a la ciudad?, veíamos el documental que nos presentó el orientador escolar la semana pasada [chocolates de paz], cuán feliz es esa gente en el campo. Y si no estuvieran ellos en el campo, los que están en la ciudad qué comerían y nosotros. Ellos son felices y están preparados para la vida de ellos. Es más, son más felices que nosotros que estamos acá metidos casi que las 24 horas laborando. Cuándo nosotros estamos disfrutando de un chocolatico, o de ir al campo, juntos. Mientras*

*tú estás acá y no sabes en dónde están tus familiares. Entonces, ¿qué es para la vida?, a él no le puede interesar... ¿es para la vida de quién y según quién? (Sic.T2. Mayo.2019)*

Debido a situaciones de confrontación como la citada que tuvieron durante los talleres, el agente educativo S7 describía que *“son espacios que se deben promover desde la dirección, por ejemplo, en un comité de convivencia, un consejo académico que son los espacios donde hay la participación integrada de todos los actores de la institución” (Sic.T2. Mayo.2019)*. Se entiende el escenario de la escuela como un lugar donde cada vez más se pierden los espacios de discusión pedagógica, disciplinar, política y didáctica, por motivos; en muchas ocasiones, de las tareas burocráticas asignadas a los agentes educativos.

Los espacios de discusión pedagógica posibilitan tener otras perspectivas de todo lo que pasa en la escuela. El agente educativo S4 manifestaba *“después de este diálogo, me hace pensar que la inclusión no simplemente es traer a ciertas personas y revolverlas acá en el común de la gente, como donde todo el mundo está reunido, realmente, implica una comprensión más amplia” (Sic.S4. Marzo.2019)*. Esa consciencia política se logra después de poner en diálogo sus concepciones con otros puntos de vista.

En otra perspectiva, emergió el compromiso de trascender lo reflexionado después de sensibilizarse emocionalmente con las temáticas abordadas:

*hubo un espacio donde me toqué mucho, me tocó, me llenó de sentimientos, creo que lloré. Muchos sentimientos encontrados en el momento y de preguntarme frente al trabajo que realizo. Uno no se espera que lo puedan cuestionar así. Y al cuestionarme, esto me tocó y me digo “es que yo puedo dar más”, así se caiga el mundo, pero lo puedo hacer. En este rato, fue darse un revolcón para retomar y pensar cómo le estoy aportando a la labor educativa. (Sic.S12. Julio.2019)*

Respecto a no dejar esta reflexión allí, el agente educativo S9 dijo a los demás en el Taller 2,

*es saber que estamos aquí día a día y no nos damos cuenta de quién nos necesita. Me voy pensando en qué puedo hacer más allá del rol que tengo en el colegio [...]. Sí me voy tocada,*

*y debemos hacer algo para que esto no quede aquí, sino que esto tiene que trascender.*  
(Sic.T2. Mayo.2019)

Al generarse la necesidad de trascender el discurso, se habla de un sujeto político activo. Muchos de ellos se reconocieron así durante el trabajo de campo, debido a que

*estos espacios brindan muchas herramientas. Yo decía anoche “ay mañana me tengo que ir para San José toda la tarde” y se me fue toda la tarde, en algo que para mí hoy es de reflexión y crecimiento. Es un taller que me aporta mucho y también `revítese pues mija, qué ha dado, qué le falta por dar y en qué ha fallado, porque en eso hay que mejorar’.*  
(Sic.S10. Mayo.2019)

En esta medida es fundamental la comprensión y la empatía para lograr hacerse una idea de lo que ocurre en la escuela, y de acuerdo con ello actuar. El agente educativo S11 en el Taller 3 revelaba que *“la educación inclusiva no es algo de imposición, es algo de comprensión”* (Sic.T3. Julio.2019). En consecuencia, se daría una mirada holística a lo que ocurre en la escuela, presente en las acciones de los agentes para resolver situaciones cotidianas; ya que, a veces, a pesar de tener la formación y la intención de aportarle a la educación inclusiva se pierde esa comprensión amplia. Se evidencia en la observación 15 del agente educativo S16:

*la orientadora escolar de la primaria me refiere la siguiente escena: “imagínate que estaba por empezar arte terapia y D nada que llegaba, entonces yo le dije a W que lo fuera a buscar, él me reprochó diciéndome “siempre yo, siempre yo, ashhh... qué pereza. Manden a otro... Vea mándela a ella”, mientras me señalaba a AN.*

*Yo lo miré y lo saqué del salón y le dije a él solo: W, ¿cómo la voy a mandar a ella, si ella no habla?, a lo que me respondió: “pero puede señalar”. Yo me quedé de una sola pieza. Y me dije, yo si soy boba. De una llamé a AN, le pedí el favor de ir a buscar a D, ella con su caminado irregular [la orientadora imita la niña], se fue feliz y volvió con D. ¡Esos niños si le enseñan mucho a uno ¿no?!*

*Para entender mejor esta observación, se debe aclarar que W es un niño con dificultades comportamentales, constantemente transgrede la norma, y se exalta con facilidad; D está*

*diagnosticado con trastorno de las habilidades escolares y TDAH, y AN sufrió una parálisis cerebral que le afectó gran parte de los músculos involucrados en la marcha y la articulación de las palabras. (Sic. Obs15. Septiembre. 2019)*

Estas situaciones se presentan a causa de la cantidad de significantes, que anteceden a los agentes, adquiridos de las ideas hegemónicas en la sociedad que imponen estereotipos. Lo plantea el agente educativo S11 durante el Taller 3.

*Las ideas de exclusión, marginación, machismo, misoginia, inequidad, eso es como una semillita que tenemos desde que nacemos y que se alimenta con la cultura, con nuestra historia, con las dinámicas sociales, con nuestra familia. Y eso se va enraizando muy fuerte en la mente; hablo de las personas más grandes, porque si tú trabajas fuerte este tema de la inclusión, de diversidad sexual con los niños desde preescolar, posiblemente no tendríamos estas problemáticas. (Sic.T3. Julio.2019)*

El cambio de paradigma relacional con la diferencia del otro y la diversidad en general sobre pasa los alcances de la escuela; en tanto que

*cuando uno habla de trabajar fuertemente no se refiere solamente al colegio, sino, a la familia, a la calle, a la cotidianidad. Las prácticas cotidianas son las que permiten que podamos hablar de una sociedad inclusiva, y obviamente, de un entorno educativo inclusivo. (Sic.T3. Julio.2019)*

Bajo esa premisa es significativo que el agente educativo S12, originario del corregimiento donde se encuentra la I.E.S.J., plantee que su

*apuesta [política] es dar un cambio a la población de mi pueblo, porque yo me formé aquí, lo que yo tenía en mente era cambiar la mentalidad de mi pueblo, de que los chicos pudiesen responder mejor a toda la realidad que tenemos y los cambios que nos da la sociedad. (Sic.S12. Julio.2019)*



Se percibe la importancia del autorreconocimiento como un agente de cambio del lugar donde él creció. Es asumirse como sujeto político. Otro aspecto identificado en esa consciencia de ser sujeto político es el cambio de la posición frente a la educación inclusiva, desde el actuar en la convivencia escolar, cuando las personas involucradas en ambientes excluyentes son seres queridos. Lo mencionan varios agentes: *si tiene que ver con un ser querido, si me hubiese movido más a buscarle una solución a ese asunto, porque obviamente, es una persona más cercana”* (Sic.S1. Marzo.2019). *Si hubiera sido alguien de mis afectos, sí creo que hubiera actuado de manera más ágil, porque el nivel de empatía crece un poco más y me hubiera sentido con la autoridad para hacerlo.* (Sic.S11. Julio.2019)

Varios agentes educativos se conciben como sujetos políticos desde lo legislativo gracias a su capacidad para opinar en toma de decisiones. El agente educativo S8 ante las preguntas ¿se considera un sujeto político? ¿Por qué?, respondió: *“sí, porque estoy sujeta a las normas de la institución”* (Sic.S8. Mayo.2019). Igualmente, el agente educativo S10: *“yo trato de hacerme escuchar, participo en los escenarios donde tengo mis mecanismos de participación como sujeto político que soy. Y no me gusta que me dejen con la palabra, yo hablo para que se me escuche”* (Sic.S10. Mayo.2019). Así como el agente educativo S6 manifiesta ser sujeto político,

*si lo vemos desde la soberanía del Estado colombiano, por el mero hecho de ser colombiana debo cumplir unas leyes. Y si lo veo desde la institución donde laboro, debo cumplir unos reglamentos que plantea la institución para los empleados. Y si lo veo desde la parte de la iglesia donde me congrego, también, porque o me adapto, o cumplo con las normas que tiene la congregación o simplemente no puedo pertenecer a esa congregación.* (Sic.S6. Mayo.2019)

En otros términos, una consciencia de sujeto político se vincula a la legislación del Estado al cual pertenece; desde el sujeto normativo, que sigue o no las normas, aunque asume las consecuencias de no cumplir con ellas.

Bajo esa misma premisa, el agente educativo S1 se considera sujeto político *“porque como todos los miembros tengo voz y voto. Tengo mi capacidad de participar, pero no solo por eso soy sujeto político, sino porque trato de hacer consciente al otro de su voz y capacidad para participar”* (Sic.S1. Marzo.2019). Esto abre el panorama más allá del cumplimiento de la ley y

permite la entrada de ideas como la de agente educativo S11, acerca de apreciar lo fundamental en la formación de los estudiantes desde la democracia, la participación y el pensamiento crítico.

Una variable de esa inscripción en lo legislativo son las posturas con apuestas por lo institucionalizado, pues algunos agentes repiten la concepción de sujeto político desde lo normativo, que "se debe adaptar a las normas de la organización". Aunque continúe con sus convicciones políticas, adhiere otras, propias de la organización, sin ningún cuestionamiento crítico. Lo descubre el agente educativo S6: *"yo busco que cada día los estudiantes, más que la parte académica, vivan los valores que representan a la institución, y que nos representan a nosotros como lasallistas, más que salga leyendo o escribiendo"* (Sic.S6. Mayo.2019). Lo interesante es la apuesta por el ser humano, más allá de lo académico.

En esta línea el agente educativo S10 refiere,

*yo trabajo para que el estudiante desarrolle la competencia, no es llenar al muchacho de cátedra, sino, buscar que el estudiante sea integro en su actuar fuera de la institución, en su municipio, que dé testimonio de vida, que tenga una buena convivencia y genere espacios de reflexión en su comunidad.* (Sic.S6. Mayo.2019)

Afirmación que obtiene con mayor sentido cuando se escucha que *"lastimosamente, a veces nos apegamos tanto a la norma, a la ley, a un manual de convivencia, que tiene que ser así, nos aferramos. A veces se tiene que ser un poquito más flexible, entender la realidad en la que estamos, escuchar"* (Sic.S12. Julio.2019). Se abre, entonces, el espacio para entender al ser humano más allá de ese planteamiento normativo, Ya que, de no ser así, se pueden tener posturas muy alejadas de las apuestas por la criticidad, como lo reconoce el agente educativo S2 cuando asume que no sería un sujeto político

*por lo que frente a los temas sociales no soy muy crítica. Y si critico me quedo con ese pensamiento y no lo doy a la luz. Entonces, ahí me estoy privando de la participación ciudadana, del derecho político, porque, así como es un derecho, también se convierte en un deber.* (Sic.S2. Marzo.2019)

A diferencia del agente educativo S4, quien afirma que *“es sujeto político, en la medida en que puede hablar de sus derechos y también tiene unos deberes, porque, tiene derecho a expresar lo que siente, a hablar”* (Sic.S4. Marzo.2019).

Se encontró entre los agentes educativos la necesidad de asumirse como sujeto político desde la educación inclusiva. A continuación, se presentarán varias posturas de ellos. El énfasis sobre educación inclusiva es la realidad más cercana a la experiencia personal del agente; en este caso, a lo relacionado con el estrato económico y lo étnico, que son dos aspectos donde el agente educativo S5 ha estado cerca de la exclusión. Así lo expresa:

*yo soy incluyente, porque siempre me abro a las experiencias de los demás, como para aprender más, para seguir mejorando. Yo les infundo a los niños que deben recibir a los demás independientemente del estrato social y la raza que sea. Siempre les infundo que todos somos diferentes, pero iguales a la vez. De que todos tenemos diferentes características, pero todos somos seres humanos.* (Sic.S5. Marzo.2019)

Si bien la concepción es la base del accionar del agente educativo, puesto que sustenta la conducta desde el argumento mental; tener una idea abstracta de algo no es suficiente para ser asumida como concepción de ese algo. Esto aplica para la educación inclusiva y la convivencia escolar; de nada sirve tener una idea perfecta, si se sigue actuando de maneras incoherentes con relación a esa idea. Sería más efectivo hacerse consciente de la concepción que se tiene, acompañada de las acciones para poder emprender un cambio. En esa dirección el agente educativo S6 opina que

*a todo el mundo se debe incluir, aunque yo no lo haga se debe, porque somos seres humanos. Por el hecho de ser seres humanos, tenemos derecho a la igualdad de oportunidades. No los incluimos a todos porque nos falta más consciencia, porque o vivo la inclusión o no la vivo, no es a medias. Hay que reflexionar, hacer un autoexamen, ver qué cosas le hacen falta a uno y decidirse a dar ese paso. No solamente en reconocerlo, sino actuar. Porque una cosa es pensarlo, pero el hecho es el que te dice a ti, si lo estás materializando o no.* (Sic.S6. Mayo.2019)

Otra perspectiva al respecto expone que no se requiere ser consciente de la inclusión para construir espacios incluyentes:

*si yo incluyo a todo mundo, aunque no sepa que es la inclusión, ahí soy incluyente, porque le estás dando ese valor al ser humano, independientemente de que sea de dónde sea, venga de donde venga. Estás reconociendo lo que a esa persona le pertenece por derecho propio, y que tú no se lo estás quitando, subestimando o transgrediendo” (Sic.S14. Julio.2019).*

Actuar de acuerdo con la concepción que se tenga de educación inclusiva, se logra evidenciar la apuesta política que se tiene como sujeto, aunque esta no sea consciente. Sin embargo, se debería cumplir con experiencias como la de la empatía, y que, de lo contrario, sería muy difícil vincularse a la experiencia de otros. Como lo afirma el agente educativo S11, *“si no nos genera nada emocionalmente no nos mueve, si no tengo empatía por la situación siento que eso no me compete, no me afecta, entonces, no haría nada para poder cambiar la situación” (Sic.S11. Julio.2019)*. Con este argumento está de acuerdo el agente educativo S7, quien dice que para ser incluyente le *“falta mucho todavía. Yo creo que me falta ser tolerante y la empatía, porque no con todo el mundo uno es capaz de ponerse en el lugar que está ocupando el otro, y entender la vida y el mundo desde el otro” (Sic.S7. Mayo.2019)*.

De ese lado de la empatía, aparecen sujetos políticos con apuestas más cercanas a la realidad de las personas a quien van dirigidas; por ejemplo, el agente educativo S9 expresa que su intención política: *“es que todos aprendan, que todos lleguen al conocimiento. Yo digo que cuando todos llegan al conocimiento se liberan, entonces, es que salgan de ahí, de ahí...cuando uno ayuda a despertar a otros, ellos dejan de ser esclavos” (Sic.S9. Mayo.2019)*.

La consciencia de cómo se asume la educación inclusiva implica movilizarse desde lo emocional, para tener mayor apertura en la atención de las situaciones cotidianas de las personas a cargo, desde la cercanía en el vínculo. Describía el agente educativo S6 refiriéndose al taller,

*este es un ejercicio que como persona le mueve las fibras a uno, porque es mirar más que al estudiante al ser humano, con sus dificultades, debilidades, capacidades, y saber que no estamos exentos de vivir estas experiencias diariamente. Entonces, es pensarme como persona y como docente, que es el rol que asumo en la institución, de qué manera voy a*

*abordar estas situaciones, cualquier situación que se me presente en el aula que requiera de ese acompañamiento. (Sic.S6. Mayo.2019)*

De tal manera que, hay apertura para conocer al otro, desde su realidad como sujeto, con todo lo que ello supone. Las concepciones cambian y los agentes logran comprender todos los asuntos presentes en el ámbito escolar. Desde la experiencia del agente educativo S15,

*cuando a nosotros nos invitan a ir a los barrios y las veredas a conocer dónde viven los chicos. Cuando uno realmente conoce cómo es la realidad del chico, a mí me cambió, el ver que esa niña vivía en una casa de madera, el piso en tierra, sin energía, y venir acá todos los días, nunca me quejaba, jamás faltaba con una tarea. Entonces, cuando nosotros aprendemos a conocer al joven, al menos yo he sido más humana, porque yo les digo “cuéntame qué fue lo que sucedió, dónde vives”, ya les pregunto, antes no les preguntaba, ni me importaba”. (Sic. S15. Julio.2019)*

Esto posibilita tener claridad sobre los equívocos y, en esa medida, a cambiar sus acciones a partir de la reflexión realizada, con un asidero más fuerte cuando la institución se esfuerza por abrir espacios para confrontar la realidad controlada de la escuela, con la realidad de los sujetos que la componen. Eso se logra evidenciar en la observación 7 del agente educativo S16:

*JC es un estudiante que llegó solo el año pasado a solicitar un cupo para grado sexto, él pertenece a la etnia Emberá-Katío, y hace parte de la comunidad “El Volcán”, ubicada en la vía a San Pedro de Urabá. Hasta ahí todo muy “normal”, esa era la información que todos en la institución manejábamos. Resulta que hoy necesitábamos a JC para que nos llevara con el Gobernador de su comunidad, pues se ha pensado en esta para realizar una actividad de impacto durante el mes de junio.*

*(...) Recorrimos 30 minutos en carro hasta la entrada por donde vive JC, allí dejamos el vehículo, y recorrimos otros 45 minutos cuesta arriba por montañas, cuando llegamos a la cima, a una distancia más o menos 1,5 km en otra cima había una casa, “ahí vive JC” nos dijo JD, con una sonrisa en el rostro, y tan fresco que parecía acabado de levantarse, burlándose de nosotros que jadeábamos, mientras sentíamos el corazón en nuestros oídos.*

*De regreso al colegio, conversaba con el profe que me acompañaba, él me decía “mano, este pelao tiene que caminar todos los días este trayecto tan largo, en la venida sale prácticamente de noche, y los días que llueve... jummm. ¿Y sabe qué es lo más verraco? que cuando nosotros queremos llegar al colegio, ya él está ahí, ¡Nunca llega tarde!... Pero la venida es la dura, con ese solazo de medio día para subir esa montaña, y sin almorzar. Ese pelao solo por ir al colegio debería ganar el año.” Todo eso lo dice con la mirada puesta en el horizonte, en el rostro manifiesta la pasión de alguien que está pasando por el afecto cada palabra articulada en un soliloquio que no permite interrupción alguna. Yo le respondo, “y le dejan consultas en internet, imagínese”. Ambos nos reímos, de lo ilógico que suena eso, después de conocer dónde y en qué condiciones vive. (Sic.Obs7. Marzo.2019)*

La comprensión de estos argumentos permite hacerse una idea del proceso por el cual se pasa para pensarse como un sujeto político. Al inicio, todos los seres humanos han construido unas tesis de vida, en su mayoría inconscientes, las cuales les dan solidez a las concepciones y se materializan en acciones. Eso ocurre en educación, todos los agentes educativos actúan a partir de sus posturas sobre la educación; por eso, uno de los primeros pasos para admitirse como un sujeto político es el autoconocimiento, puesto que las apuestas políticas están en relación con quién y cómo es cada sujeto. Luego, pasa por un momento de confrontación, porque muchas acciones son incoherentes con quien se dice ser entonces supone reconocerse con esos yerros en el camino y aprender de ellos. Ahora bien, lo más interesante del proceso es el aumento los niveles de consciencia sobre las apuestas políticas, y se enfrentan a preguntas como ¿ahora qué voy a hacer? ¿qué tengo que cambiar en la forma de actuar? ¿Cómo voy a lograr los propósitos políticos si no tengo claros cuáles son? ¿las apuestas políticas en educación sí aportan? Ello posteriormente desemboca en compromisos sólidos por trascender esa reflexión a la acción en los escenarios educativos donde se desenvuelven.

Asumirse como sujeto político es el inicio de un camino lleno de complicaciones, retos, confrontaciones y una que otra decepción, sin lugar a duda desde el conflicto como estructura de la mente humana, pero si cada agente educativo cuestiona sus apuestas políticas y logra construir con otros unas más incluyentes, la escuela podrá ser un lugar donde todos puedan ser.

### 5.4.3 Acciones con apuesta política.

Las acciones son la materialización de las concepciones, se manifiestan a través de la toma de decisiones de los agentes sobre su devenir en la escuela. Por ello, las acciones con apuestas políticas varían de acuerdo con el interés del agente educativo.

En el caso del agente educativo S3 se considera que, si hubiera mejores procesos de formación política en los estudiantes, estos se podrían defender de las injusticias cometidas con ellos.

*A veces son resabiados, pero hay algunos que sí son capaz de expresar sus razones y hacen valer sus derechos, como hay una minoría que simplemente se dejan amedrentar por el docente, porque no conocen el manual de convivencia. Entonces, no saben cómo se van a defender de algunas agresiones, no tanto verbales sino psicológicas que a veces los profesores hacemos. Si ellos conocieren todos sus derechos, tendrían todas las de ganar, porque es que nos van a desarmar a nosotros. Y así como nosotros llegamos con el manual de convivencia “estos son sus deberes”, ellos nos dirían “ah no, sí profe, es que usted también tiene deberes”, entonces vamos a tratarnos bonito. Eso hace falta, conocer el manual de convivencia y dárselo a conocer a los estudiantes. (Sic.S3. Marzo.2019)*

Por ello, bajo esa óptica explica qué ha hecho para promover dicha formación.

*Desde la orientación todos los martes trabajamos diez puntos de las normas, y qué pasa si las infringimos. Y estos son nuestros deberes. Y entonces cuando el profesor haga esto, usted puede hacer esto. Nosotros les estamos dando a conocer eso a nuestros estudiantes para que ellos sepan cómo se van a defender. Que si pierde una materia, cuántas veces es recuperable. Es que ellos desde pequeños lo deben saber, porque si tienen las cosas claras, no van a tener muchos errores, porque ellos a veces creen que los acobija totalmente la norma, pero no. Nos cubre a nosotros como docentes y a ellos como estudiantes. (Sic.S3. Marzo.2019)*

Hay coherencia entre lo que estima faltante y las acciones emprendidas. De allí, se descubre el interés del agente por promover una formación desde la democracia donde se cumple con deberes y se exigen derechos.

De esta manera, se abre paso a quienes consideran que el trabajo educativo empodera a los demás, porque todos tienen voz y voto.

*En el caso de los estudiantes, tratar de empoderarlos de la capacidad y poder que ellos tienen, de decisión en la institución, a través de los mecanismos del gobierno escolar. Es tratar de despertar esa consciencia de los estudiantes que se han acercado, como la personera. Precisamente que el estudiante se sienta incluido, no necesariamente es porque vive X o Y realidad física o cognitiva, sino porque desde su experiencia él también hace parte de esta institución, y por ende tiene voz y voto dentro de ella” (Sic.S1. Marzo.2019)*

Se actúa frente a la inclusión, asumiéndola como una manera de pertenecer, independientemente de las situaciones por las que se esté pasando.

Hay agentes que consideran su accionar desde la promoción de la participación; *“en el aula yo estímulo mucho al estudiante que participa” (Sic.S3. Marzo.2019)*. Aunque esta *“es una responsabilidad compartida, el estudiante debe hacer lo que le corresponde, y desde acá qué se está haciendo” (Sic.S4. Marzo.2019)*. Se entiende el estudiante desde la autonomía de sus actos, la cual puede hacer uso en el panorama propuesto por el agente educativo S7, quien se describe así:

*soy un directivo que escucha, soy muy receptivo. Promuevo la participación de todos los actores en diferentes estamentos del gobierno escolar. Eso desde los criterios de la horizontalidad y desde abajo escuchar a las personas. Y finalmente, la aceptación de las diferencias. (Sic.S7. Mayo.2019)*

En un escenario educativo, con dinámicas de horizontalidad, escucha y aceptación de la diferencia, es más fácil actuar desde la autonomía, puesto que no habrá nada impuesto, las decisiones serán acuerdos donde todos participan. Un ejemplo de ello se aprecia en el agente



educativo S14, quien genera en sus clases unas dinámicas democráticas en la toma de decisiones, según lo expresa:

*con los chicos de once les hago la propuesta de clase y les pregunto si están de acuerdo o no, y se somete a votación cómo serán evaluados, los porcentajes, es darles esa posibilidad de elección y guiarlos en esto que también es parte de su vida” (Sic.S14. Julio.2019).*

A pesar de que se les da la garantía de elegir, se sigue acompañando, con el objetivo de orientar esa capacidad que en muchos no se ha desarrollado. Este tipo de acciones hace que cuando haya experiencias de exclusión o marginación, como los agentes son sensibles, los estudiantes encuentran un apoyo. *“Ante las injusticias, yo hablo con el estudiante y le digo “miremos cómo evolucionan las clases, cómo va ser tu desempeño con el docente y si eso se repite; entonces, tomamos cartas en el asunto, miramos a ver qué otra puerta podemos tocar”, siempre les enfatizo mucho en el conducto regular” (Sic.S10. Mayo.2019).* Se asume el reto colectivamente, desde el acompañamiento al estudiante, no se deja solo.

El agente educativo S15 relata en una situación donde no permitían el ingreso de unos estudiantes al plantel educativo por llegar tarde. Las cosas sucedieron así:

*“No los dejaron entrar porque llegaron tarde a la institución, y yo me le acerqué y le dije al coordinador “ellos tienen derecho a entrar a la institución. Llegaron tarde, pero tienen el derecho a entrar, y por eso se lo digo a usted, porque no se lo voy a decir a ningún compañero, y mucho menos a ellos, pero legalmente ellos tienen el derecho”. Entonces, él decía “sí, tiene razón, pero ellos no lo saben”, y yo le respondí “ellos sí lo saben, sí lo saben porque me lo han dicho a mí, y allá están esperando que los dejen entrar. Si le pasa algo a esos chicos en el trascurso de aquí a la casa, el colegio tiene implicaciones legales”. Me dice “ah bueno, yo voy a ver qué hago”. Y claro se vino el coordinador y los dejó entrar, les llamó la atención y todo, pero los dejó entrar. (Sic.S15. Julio.2019)*

Aparece una acción como sujeto político, contemplada desde el comportamiento políticamente correcto, se enfrenta la figura de autoridad cuando considera que hay una injusticia. Asimismo, el maestro G responde cuando un estudiante con orientación de género hacia lo

femenino solicita ingresar a un partido de fútbol con sus compañeras, de quienes tiene la aprobación. Este hecho quedó registrado en la observación 3 del agente educativo S16:

*En la banca de ambos equipos hay jóvenes esperando para entrar al campo de juego. Entre esas jóvenes, se encuentra A, sentado al lado de ellas viendo el partido con el resto de compañeros del salón.*

*En un momento, A toma uno de los petos rojos, con los cuales se identifican las integrantes del equipo de 9°. Una compañera que está al lado se percata de esto, y le pregunta si quiere jugar. Él responde con un gesto de extrañeza. Ella le dice a los demás compañeros del grupo, quienes están alentando al equipo, “A quiere jugar”; tres compañeros la miran a ella y a él, luego empiezan a gritar “Juez, cambio” y le hacen señas a A para que se ponga el peto rojo, él hace un poco de resistencia, pero la compañera lo empuja a la raya blanca, donde debe esperar la orden del juez para entrar al campo de juego.*

*Cuando el maestro G se percata de que es A quien va a entrar en el cambio pedido por el equipo de 9°, mira al otro lado de la cancha donde se encuentra el orientador escolar observando toda la dinámica descrita anteriormente, y con un gesto le pide aprobación, como quien dice “¿mano, lo dejo entrar o no?”, el orientador le hace un gesto de aprobación con la cabeza y el joven ingresa al campo de juego. (Sic.Obs3. Mayo.2018)*

El acto político más fuerte es del maestro, aunque desde la heteronomía ya que busca aprobación. El maestro se permite dudar en su respuesta, no da un “no” inmediato, sino que busca quien lo apoye para que el joven pueda jugar fútbol. Qué más político, desde el género, que ponerse a jugar fútbol con las niñas, delante de todo el colegio.

Por otra parte, hay acciones desde el liderazgo de los agentes donde se involucra a los estudiantes en la construcción de conocimiento o en la consecución de algún objetivo. Ello requiere que los agentes contemplen unas posturas desde la igualdad en su condición de ser humano. Así lo explica el agente educativo S1 cuando les propone algo a los estudiantes: “*bueno tengo esta idea, debatamos, dialoguemos, construyamos; ah, que la mía no quedó porque se construyó otra cosa, chévere porque hay construcción comunitaria*” (Sic.S1. Marzo.2019).

El agente educativo S10 también vive algo similar. Concibe el trabajo colectivo como un estilo pertinente para enseñar con el ejemplo; se ubica como uno de los estudiantes, en la actitud empática de entenderles.

*Desde el momento cuando me involucro como orientador, dando roles y yo me incluyo en esos roles; por ejemplo, cuando en la orientación de grupo vamos hacer aseo del salón, yo cojo mi recogedor y mi escoba y me involucro en el proceso. Con eso le estoy dando a entender al estudiante, mire la profe está con nosotros en esto, no es solamente llegar a dar una clase. Trabajo mucho la cooperación y la solidaridad, eso fortalece la convivencia. Es ser solidario cuando mi compañero tiene una dificultad y nos vamos a movilizar, porque el docente es el que se involucra en el proceso, está liderando como tal. Es ponerme al nivel del ellos para entender que son muchachos, pero que haya respeto; porque para mí vale más el ser que la nota que refleja un boletín. (Sic.S10. Mayo.2019)*

Lo anterior tiene sentido, puesto que para estos agentes educativos, la educación es un servicio que se aplica en todos los ámbitos de la vida, “así como lo hago aquí en el colegio lo hago en el centro, en el parque, en el supermercado, que a alguien se le cae algo estoy dispuesta a recogerlo” (Sic.S2. Marzo.2019). Aparece el sujeto político, no se queda en la escuela, trasciende ese espacio físico y se asume como algo inherente al ser.

También emerge con aquellos que “no son responsabilidad directa”, que no están a su cargo, pero, se decide acompañarles, por convicción. El agente educativo S5 narra:

*yo me doy la ronda en el colegio en los descansos y más o menos miro el ambiente de todos, y me gusta irme a los cuchos más reservados y me siento con los alumnos solos, que están por allá distraídos. Y ahí me doy cuenta de dificultades de muchos alumnos a los que yo no les doy clase. Es allí donde me hago amiga de muchos de ellos, luego, ellos me buscan y empiezan a contarme todo lo que les pasa. Siempre me voy por el lado de los alumnos en los que veo más dificultades. (Sic.S5. Marzo.2019)*

Esta situación se advierte igualmente en el restaurante escolar, un servicio para los estudiantes más necesitados. El agente educativo S8 lo refiere:

*A veces las loncheras de los niños se les quedan y tienen su forma de traer alimentación, pero por muchas razones, al padre ese día se le olvida la lonchera. Yo no le voy a decir “saque plata que usted tiene con qué comprar”; no, yo lo único que hago es aportar de lo que yo pueda, obviamente de mi trabajo de la cocina. Para mí todos tienen el mismo derecho, y se les aporta a todos en el momento que lo necesita. (Sic.S8. Mayo.2019)*

En esa cotidianidad se podrían reducir los escenarios marcados por la exclusión, como consecuencia de la tarea emprendida por los agentes para salvaguardar a quienes les han sido encomendados.

Todo ello cual conduce a *“la prevención de aquello que dañe a los niños y niñas, por ejemplo, el abuso, el maltrato” (Sic.S11. Julio.2019)*. Se constata, según el agente educativo S11, en

*los talleres que hago con los grupos que tienen que ver con el buen trato, las escuelas de padres con los acudientes están orientadas a una crianza respetuosa, hacia la prevención del abuso sexual, de la explotación sexual, económica, cualquier tipo de explotación. Con los profesores también estoy muy orientada hacia eso, con ello siempre hago énfasis en mirar cómo está la relación de él hacia el estudiante, cómo lo percibe... Soy muy insistente en esa causa, en evitar que tengan daños colaterales por terceros. (Sic.S11. Julio.2019)*

Ahora bien, debe acompañarse de muchas más acciones pequeñas, cotidianas, de la vida en la escuela. Tal como expone el agente educativo S13 es

*desde el trato, porque, así como sea mi trato con ellos, eso voy a esperar de ellos. Yo creo que el ejemplo arrastra, si yo grito ellos gritan, si yo los trato mal ellos tratan mal, o sea, no estoy formando. (Sic.S11. Julio.2019)*

Es necesario conocer la realidad de los estudiantes, contaba el agente educativo S1 en el Taller 1:

*el año pasado se hizo un ejercicio en el colegio de ir a la visita domiciliaria a conocer la realidad cotidiana de alguno de nuestros estudiantes. Y cambió la perspectiva de muchos maestros, y también hizo ver... y eso también cambia la perspectiva de la familia, o sea, el colegio está viniendo acá” “qué bacano que el colegio se preocupe por nosotros´. (Sic.S1. Marzo.2019)*

Todos estos argumentos de la protección y salvaguarda de los estudiantes se revelan en las observaciones 12 y 14 del agente educativo S16 frente a un caso de presunta negligencia en el cuidado de un niño:

*R llega a primera hora con una gorra que cubre su cabeza, pues le han hecho un corte de cabello muy bajo, y no quiere que sus compañeros se burlen de él. La enfermera le realiza otro lavado, luego, aplica el medicamento y lo envía al aula. Pero no puede usar la gorra, pues está no permitirá la circulación del aire y no se secarán las heridas. Eso se lo refiere la orientadora escolar. Él se sienta al lado de ella, en el restaurante y asume una actitud de no querer hacer nada, además su rostro se congestiona, a punto de llorar. En eso llega el coordinador de PJV, le pregunta a ella qué le pasa a R, y ella responde “no quiere ir al salón, porque los compañeros se van a burlar de él”. A lo cual este le sugiere hacer el ejercicio de conversar con los compañeros del salón, porque es un asunto de salud del que nadie está libre, y motivar a los niños a realizar un ejercicio empático con R. (Sic.Obs12. Agosto.2019)*

Después de esta observación, el estudiante continúa en un proceso de higiene constante con la enfermera, se le garantiza desayuno y almuerzo en la institución todos los días. Un mes después, como se indica en la observación 14 del agente educativo S16, el estudiante ya está en mejores condiciones físicas y emocionales.

Cuando se logra esa empatía con la realidad de los demás, sus avances son sentidos como triunfos en la tarea de posibilitar otras dinámicas en la educación. Se reconoce la vida escolar más allá de una lección temática.

En última instancia, se encuentran las acciones que certifican explícitamente una apuesta por asumir la diversidad dentro del contexto educativo. Como lo expresa el agente educativo S15 durante el Taller 3 “*porque hay que entender que todos los chicos no aprenden de la misma*

*manera” (Sic.T3. Julio.2019). Sin embargo, muchas de las acciones se encuentran orientadas a las personas con discapacidad. También es el caso del agente educativo S3, quien relata su experiencia con una niña sorda, a quien le hacía dictado con el cuerpo a la par que les pronunciaba las palabras a los demás estudiantes. En este agente la definición de inclusión está atravesada por el discurso de "todos", en la práctica recuerda un caso de una estudiante con discapacidad auditiva, que da indicios de que la concepción está más en el orden de la inclusión educativa y no desde la educación inclusiva, o que se esté dando ese tránsito en la concepción.*

Un caso similar es el del agente educativo S6, quien acompaña una estudiante con mutismo, y considera que lo importante es el avance lógico y no el cronológico, es decir, de acuerdo con su proceso personal de aprendizaje y ritmo de desarrollo evolutivo.

*Desde la parte pedagógica, como le adapto los aprendizajes para que la estudiante al finalizar el año no salga como llegó a la institución. Algo debe haberse transformado en esa persona; por ejemplo, yo tengo a S, ella es una niña con diez años que no hablaba nada; por lo menos ahora dice ‘chichí, pofo, Ela [que significa D, la orientadora escolar] y ashia [que significa gracias]’; entonces, así la hace uno sentir importante en el grupo y que los niños entienden que no solamente es la profe, sino que es una responsabilidad de todos enseñarle a ella. (Sic.S6. Mayo.2019)*

Mientras el agente educativo S9 concibe que el mejor ejemplo de apostarle a la educación inclusiva es

*desde mis planeaciones yo siento que estoy incluyendo, pensando en todos mis estudiantes. Desde que me tomo la tarea de hacer la adaptación curricular, desde mi acompañamiento a los estudiantes, aceptando a todo mundo, desde que estoy al tanto de las leyes y decretos de la atención a la población con NEE. (Sic.S9. Mayo.2019)*

El agente educativo S10 apoya esta premisa, reconociendo durante el Taller 2 que cuando esas planeaciones no se dan por algún equivoco, toca readaptarlas en el aula.

*Qué día omití llevar una copia que tenía que llevar a noveno, y se me pasó la estudiante con la dificultad. Cuando llego con la actividad, claro la veo, fuera de que ella no había llevado los lentes, yo entré como en shock, ¿y ahora? A ella hay que ampliarle la copia, y justo ese día deja las gafas. Había que trabajar dirigido con ella. Entonces, le puse dos compañeras que leyeran y ella escuchaba, y le dije `usted mami, me trae la actividad de la casa, ya que tenga los lentes´. (Sic.T2. Mayo.2019)*

El reconocimiento del equívoco y su solución en el acto es una manera de encontrar el sujeto político con la apuesta por tener en cuenta a todas las personas involucradas en la secuencia didáctica, ya que lo más fácil sería simplemente darle la indicación de hacerlo después. Para el agente es indispensable *“tener apertura, capacidad de escucha y de disposición, sobre todo a circunstancias que pueden ser nuevas y que requieren un manejo. Obviamente, puede que no tenga la experticia para eso entonces se apoya con otros profesionales”* (Sic.S14. Julio.2019).

Con este pensamiento, es posible implementar acciones desde lo pedagógico con una mirada amplia de la realidad de los sujetos, desde la comprensión; por ejemplo, desde el accionar del agente educativo S10,

*cuando implemento un debate, haciendo que el estudiante participe y aprenda qué es participar, y que le entienda la posición al otro. Eso pasa fuera de las aulas, cuando el estudiante en vez de generar conflicto trate de mediar con el otro. (Sic.S9. Mayo.2019)*

Se piensa la formación más allá del aula, o como indica el agente educativo S11, atiende las diferentes situaciones como en un paso a paso, planteado desde la cercanía con quienes están involucrados. Entonces, se realiza

*el acompañamiento a los docentes para que conozcan de qué se trata la situación del estudiante, sus particularidades. El acompañamiento al coordinador de convivencia, a las familias con la sensibilización de la situación. También, brindando algunas pautas para que sepamos proceder en la relación que tenemos con el otro. (Sic.S11. Julio.2019)*

Otra forma sería, en palabras del agente educativo S15, “yo intento valorarle lo que el chico haga. No es que yo lo vaya a pasar, es que él tiene los conocimientos básicos, y por eso yo no tengo porque amarrarlo por el hecho de que no maneje otras cosas” (Sic.S15. Julio.2019). En esa medida acompaña, flexibiliza, ajusta a sus capacidades e invita a ir más allá de lo visible. Según su experiencia:

*eso fue lo que él hizo, para mí eso es un logro que haya escrito algo, porque escribir no es fácil. Y cuando vienen los demás profes a cuestionarme, les digo `es que usted debe valorar lo que él hace, si usted le puso tres preguntas y él se las argumentó, así vea que confunde las letras, véale el fondo no le vea la forma, porque si me pongo a mirarle la forma no pasaría nunca, se quedaría aquí, y ¿qué gano yo con eso? absolutamente nada´. (Sic.S15. Julio.2019)*

Todo lo dicho hasta ahora permite concluir que las acciones con apuestas políticas de los agentes educativos son motivadas por sus concepciones de sujeto político y en el fondo esconden un compromiso por generar condiciones educativas donde todos puedan ser, aunque muchos de ellos no eran conscientes. Aparecen apuestas por la formación política de los estudiantes de modo que puedan exigir sus derechos desde las perspectivas de la democracia, la participación y el empoderamiento. Se admite que estas suponen la participación de otros, ubicando el nivel de relacionamiento entre agentes educativos y estudiantes desde una mirada horizontal, en la construcción de propuestas y toma de decisiones. Salen a resurgir, así, luchas silenciosas por la defensa de la justicia en las relaciones de poder que se experimentan en la convivencia escolar, reivindicando la importancia de reconocer las realidades de todos los que habitan la escuela.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



## 6. CONCLUSIONES

A lo largo del análisis se evidenciaron serias dificultades de los agentes educativos para desprenderse de sus prejuicios sobre la diversidad, sobre todo cuando se sale de los estándares relacionales impuestos por la sociedad, con unos patrones normativos hegemónicos desde el discurso moral de quienes están en lugares de poder.

Teniendo en cuenta que la concepción es la base del accionar del agente educativo porque sustenta la conducta desde el argumento mental, tener una idea abstracta de algo, no es suficiente para ser asumida como concepción de ese algo. Esto aplica para la educación inclusiva y la convivencia escolar, de nada sirve tener una idea perfecta de este, si se sigue actuando de maneras incoherentes con relación a esa idea. Sería más efectivo, hacerse consciente de la concepción que se tiene, acompañada de las acciones, para poder emprender un cambio a ese respecto.

En la I.E.S.J. hay agentes educativos que tienen claro su impacto en los demás; por ende, son más cuidadosos con su quehacer, y así, aportan a la construcción de nuevas concepciones sobre educación inclusiva en la escuela. Entienden que es importante la consciencia como sujetos políticos, de sus concepciones y acciones frente a la educación inclusiva y la convivencia escolar para que la institución se pueda ir transformando en un espacio para todos; allí empieza el cambio. Esto se constata en la reflexión sobre los resultados de inclusión. La mayoría, la entiende desde la concepción de la inclusión educativa, es decir, asociada a la discapacidad, los síndromes, los trastornos o las enfermedades. No obstante, hay un sector significativo que la conceptualiza desde el reconocimiento de la diferencia y la diversidad, más cerca a la educación inclusiva. Otro grupo de concepciones se circunscribe en la promoción de los derechos humanos como la manera de generar inclusión; y, en menor proporción, hay quienes la conciben desde la mera condición de estar, o sea, desde la cobertura.

Ahora bien, sobre las acciones que inciden en la convivencia escolar, se halló que todo acto u omisión incide en esta, y se puede dar de diferentes maneras en esta institución:

- 1) Desde las relaciones afectivas entre los miembros de la institución, donde se puede brindar contención a quienes lo necesitan por estar pasando situaciones difíciles.
- 2) Desde la disposición curricular para permitir la participación de todos, haciendo especial énfasis en quienes por algún motivo están en desventaja con relación al resto del grupo.

3) Todas las acciones que buscan mejorar las condiciones de vida de otras personas; se asocian a los contextos de negligencia familiar.

4) En relación con la anterior, son decisiones de los agentes educativos por fuera del rol asignado en la escuela con el objetivo de ayudar a alguien del contexto escolar, como cuando el agente destina parte de sus recursos económicos para comprar útiles escolares o va a visitar un estudiante al hospital.

5) Se vincula con la intención de liderar con las personas a cargo. Hay un involucramiento en el hacer, hombro a hombro con los demás, donde se sirve como ejemplo de comportamiento.

6) Nominación de todas las personas por el nombre. En ningún momento de la investigación se evidenció en los agentes referirse a alguien por sobrenombres o diagnósticos, lo cual es indicio del reconocimiento político del otro.

Entonces, frente a la pregunta ¿cómo se relacionan las concepciones de educación inclusiva y las acciones que inciden en la convivencia escolar, de agentes educativos, como sujetos políticos, en una institución educativa del municipio de Turbo? que guió la investigación. Se encontró que hay una relación dialógica. De acuerdo con las concepciones de educación inclusiva, que en el fondo esconden la manera de entender la amplitud del concepto inclusión, se toman decisiones que inciden en la convivencia escolar. Todo esto se da sobre la base de las apuestas políticas de los agentes. Sin embargo, cabe resaltar la falta de formación política de los agentes, quienes en su mayoría se siguen subordinando a los mandatos institucionales.

Ello revela que si la concepción de educación inclusiva constata la diferencia y la diversidad, así mismo las acciones en los diferentes ámbitos de la convivencia escolar. No obstante, si es concebida desde la mera cobertura, no se encontrarán acciones ocupadas de brindar participación y reconocimiento, bastará con estar presente en el escenario educativo.

También se concluye que, para los agentes educativos, estos dos procesos de la educación tienen una relación biunívoca, son inherentes en ellos. Si se trabaja por la educación inclusiva, se permea la convivencia escolar, y toda iniciativa de mejorar las relaciones de convivencia escolar lleva implícito un enfoque de inclusión, puesto que en ambas subyace la diversidad y el conflicto. Hay valores comunes entre ellas. Cuando se es solidario, empático, sensible, comprensivo, se logra crear escenarios educativos donde tienen sentido la solidaridad y la cooperación entre todos los actores de la comunidad educativa.

Por otra parte, las apuestas políticas de los agentes educativos se manifiestan en sus estilos comportamentales, desde los cuales hay quienes no se asumen sujetos políticos, debido a la falta de actuación en pro de mejorar las condiciones del medio donde se encuentran. No obstante, la investigación tuvo una injerencia significativa en ese auto-reconocimiento, dejando en ellos mayores niveles de consciencia sobre sus convicciones políticas y el compromiso explícito por trascender en sus vidas a partir de lo reflexionado. También, permitió a contemplar la carencia en las escuelas de la discusión sobre lo disciplinar, político y didáctico que terminen construyendo espacios de reflexión pedagógica.

El método de investigación acción pedagógica, con el cual se tuvo como propósito generar consciencia y empoderar a los agentes educativos, fue pertinente, principalmente en lo participativo. Fue fundamental la cercanía del investigador principal con el contexto y los otros participantes de la investigación. Se requiere hacer un mayor énfasis en cuanto a la consolidación de sujetos políticos, con altos niveles de comprensión sobre los efectos de sus acciones tendientes a mejorar la convivencia escolar que tiene una estrecha coherencia con la educación inclusiva.

Cabe destacar que esta investigación contó con la fortaleza de la disposición en la institución para permitir el despliegue metodológico en cuanto a la realización de las entrevistas, los talleres y las observaciones. Asimismo, la sinceridad y disposición de los participantes fue imprescindible; se realizó en un ambiente fraterno. La herramienta Atlas.ti versión 8 brindó la oportunidad de manejar los datos de manera organizada. Hubo dificultades en cuanto a los tiempos, pues las dinámicas de una institución educativa son aceleradas. Algunos talleres y entrevistas se movieron de fecha a causa de inconvenientes en el tiempo disponible de los agentes en el trabajo. En general, el desarrollo de la investigación siguió los planes trazados con el acompañamiento de la asesora.

Al tratarse de un proceso de investigación desde la acción como método y enfocado desde la pedagogía social, quedan abiertas otras posibilidades para seguir investigando; por ejemplo, cómo se transformaría la propuesta pedagógica de la institución, después de pasar por un programa de formación política con enfoque de educación inclusiva para agentes educativos. Igualmente se podría hacer una sistematización con los estudiantes de esas prácticas en la convivencia escolar que propenden por generar espacios de inclusión; o, por el contrario, analizar historias de vida de esas personas que han sido excluidas en este contexto escolar para aprender de los equívocos del pasado.

Con base en las conclusiones se propone que para seguir consolidándose como una institución educativa, que trabaja por mejorar los niveles de convivencia escolar, a la vez que busca la educación inclusiva, la I.E.S.J. podría:

- Implementar acciones que motiven liderazgos colectivos, con las cuales los agentes educativos que se han concientizado sobre su incidencia en las dinámicas de educación inclusiva y convivencia escolar, se comprometan a acompañar a otros a ubicarse desde allí.
- Consolidar un espacio periódico de reflexión pedagógica sobre el quehacer de los agentes educativos donde se permita discutir libremente, las posturas sin prejuicios ni restricciones. Eso posibilitaría la consolidación de comunidad, así como la auto-crítica tan necesaria en la vida escolar.
- Sistematizar todas las acciones que desarrollan los diferentes agentes educativos, promotoras de la educación inclusiva y la convivencia escolar, tendientes de ser replicadas en otras instituciones lasallistas y de la región de Urabá.
- Fomentar un plan de formación, más allá de la recepción de información, que responda a las necesidades del territorio donde los agentes educativos se vean confrontados con las realidades de la región de Urabá a las que se enfrentan los estudiantes.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aleman, I., y Villuendas, M. (2004). Las Actitudes del Profesorado hacia el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 183-215.
- Álvarez, J., y Jurgenson, G. (2009). *¿Cómo hacer investigación cualitativa? Fundamentos y Metodología*. México, D.F.: Editorial Paidós Mexicana, S.A. .
- Álvarez, M., Castro, P., Campo, M., y Álvarez, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 601-606.
- Alzate, B. (2011). *La capacidad en inclusión de las instituciones educativas, en las que se implementa el proyecto caldas camina hacia la inclusión*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Álzate, B., Jiménez, C., Gómez, L., Velazco, L., Buitrago, L., y Loaiza, C. (2011). *La Capacidad en Inclusión de las Instituciones Educativas, en las que se implementa el Proyecto Caldas Camina hacia la Inclusión*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Álzate, M., y Ruíz, N. (2014). *Concepciones que influyen en la práctica de enseñanza del profesor de ciencias naturales en el proceso de inclusión educativa: un estudio de caso*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Aragón, E. (2016). *Las prácticas evaluativas de los maestros como factor de inclusión*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Argüelles, S., Reyes, L., y Velandia, O. (2014). *Acción pública focalizada para atender la educación de personas con discapacidad: Un desafío de gestión y política pública*. Chiacundinamarca : Universidad de la Sabana.
- Barrero, C., Bohórquez, L., y Mejía, M. (2012). Inclusión en el contexto educativo: proceso de construcción del sujeto de derecho. *Magistro*, 85-105.
- Bravo, I. (2013). *Percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de los equipos directivos de los centros educativos de la dirección regional de enseñanza de Cartago en Costa Rica*. Alicante: Universidad de Alicante.

- Castillo, N. S., Jaimes, G., y Chaparro, R. (2001). *Aproximación a la Investigación Cualitativa*. Bogotá: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Cifuentes, R. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Noveduc Libros.
- Claro, J. P. (2007). Estado y desafíos de la educación inclusiva en las regiones andina y cono sur. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, V(5e), 179-187.
- DANE. (2005). *Boletín, Censo General: Perfil Turbo-Antioquia*. Bogotá: Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas.
- Delgado. (2007). Inclusión: principio de calidad educativa desde la perspectiva del desarrollo humano. *Revista Educación*, 45-58.
- Delgado, P. (2010). Educación, democracia y ciudadanía en el siglo xxi desde el proyecto político educativo de paulo Freire. *Revista Fuentes*, 140-153.
- Díaz, F., y Franco, F. (2010). Percepciones y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de soledad, Atlántico. *Zona Próxima*(12), 12-39.
- Echeita, G., Simón, C., López, M., y Urbina, C. (2013). Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. En V. A, y S. R, *Discapacidad e Inclusión. Manual para la docencia*. Salamanca: Amarú.
- Freire. (1973). *Extensión o Comunicación*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires : Siglo XXI Editores S.A. .
- Freire, P. (2009). *La Educación como práctica de la Libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín : Universidad EAFIT Fondo Editorial.
- Galeano, M. E. (2018). *Estrategias de investigación social cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia Fondo Editorial FCSH.

- García, B., González, S., Quiroz, A., y Velásquez, A. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Giordan, A. (1995). *Los Orígenes del Saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos*. Sevilla: DÍADA EDITORIAL S.L.
- Giroux, H. (2012). *La Escuela y la Lucha por la Ciudadanía*. México D.F: Siglo XXI Editores.
- González, Aguilera, y Torres. (2014). Investigar subjetividades y formación de sujetos en y con organizaciones y movimientos sociales. En Piedrahita, Díaz, y Vommaro, *Acercamientos metodológicos a la subjetividad política: debates latinoamericanos* (págs. 49-70). Colombia: CLASCO.
- González, F., Martín, E., Flores, R., Río, C., Poy, R., y Gómez, M. (2013). Inclusión y convivencia escolar: análisis de la formación del profesorado. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 125-135.
- Grisales, C. (2017). Educación con enfoque territorial desde una perspectiva crítica. *Sin publicar*, 1-36.
- Hidalgo, N., y Murillo, J. (2017). Las concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. *REICE-Revista Iberoamericana de Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, I(15), 107-128. Obtenido de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/download/6965/7290>
- INSOR. (2015). *Boletín Territorial: Información Población Sorda Antioquia-Turbo*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de [http://www.insor.gov.co/observatorio/download/boletin\\_municipal/Turbo.pdf](http://www.insor.gov.co/observatorio/download/boletin_municipal/Turbo.pdf)
- Jaramillo, D., y Orozco, V. (2015). ¿Hablar del otro o hablar con el otro en educación? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, , 47-68.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid : Ediciones Morata S.L.
- León, A. (2013). El maestro como sujeto político: dilemas entre los imaginarios y su formación. *Textos y Contextos* , 117-123.

- López, Á. (2005). La Teoría de la Acción en Weber. Parsons y Habermas: Algunas consideraciones Críticas. *Nueva Época*(1), 179-201.
- López, M., Echeita, G., y Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 1-13.
- López, M., Martín, E., Montero, N., y Echeita, G. (2013). Concepciones psicopedagógicas sobre los procesos de inclusión educativa\_variables que las modulan y perfiles que las agrupan. *Infancia y Aprendizaje*, IV(36), 455-472.
- Madero, J. (2017). Concepciones de los docentes de básica primaria sobre educación inclusiva en la Institución Educativa María Inmaculada de San Benito Abad Sucre-Colombia. *Entornos*, 30(2), 37-49.
- Martínez, M. (2006). La figura del Maestro como Sujeto Político: el Lugar de los Colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Educere*, X(33), 243-250.
- Mejía, B. (2016). *Una reflexión desde las representaciones de la discapacidad a partir de la recuperación de experiencias en personas con discapacidad y sus familias. Caso de Arboletes*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Ministerio de Educación Nacional . (2008). *Guía 34 Para el mejoramiento institucional: De la autoevaluación al plan de mejoramiento* . Bogotá D.C.: Cargraphics S.A.
- Ministerio de Educación Nacional . (25 de 09 de 2018). *¿Quiénes son los agentes educativos?* Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-177854.html>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013). *Guía 49: Guías Pedagógicas para la Convivencia Escolar* . Bogotá: Ministerio de Educación Nacional .
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional .



- Moncayo, N., Muñoz, A., Narvárez, Y., y Vásquez, S. (2016). *Concepciones de Docentes y Docentes de aula sobre educación Inclusiva*. Manizales: Universidad de Manizales. Recuperado de [http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2571/Moncayo\\_Noralba\\_2016.pdf?sequence=1](http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2571/Moncayo_Noralba_2016.pdf?sequence=1)
- Moreno, J. (s.f.). *Recursos y Habilidades*. Recuperado de <https://www.rekursosyhabilidades.com/blog/-nos-transforma-la-mirada-del-otro.html>
- Muñoz, M., López, C., y Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barrera o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad*, 14(3), 68-79.
- Obregón, J., Malagón, J., Quintero, O., Vélez, S., y Parra, I. (2010). *Identificar y realizar un análisis de los factores asociados a la permanencia y deserción escolar de las instituciones educativas oficiales del país*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Ortega, P., y Torres, A. (2011). Lola Cendales González, entre trayectos y proyectos en la educación popular. *Revista colombiana de educación*(61), 333-357.
- Palacio, N. (2016). Normatividad de inclusión educativa y actitud docente: ¿una relación dialógica? *Plumilla Educativa*, 103-129.
- Peña, P., Sánchez, J., Ramírez, J., y Menjura, M. (2017). La convivencia en la escuela. Entre el deber ser y la realidad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 129-152.
- Ramírez, A., y Muñoz, M. (2012). Prácticas inclusivas de los docentes en la convivencia escolar y en la organización y funcionamiento de los centros de educación primaria de la zona norte de Córdoba. *Revista de Investigación Educativa*, 197-222.
- Ramírez, B., y Sanín, J. (2013). *Comprensiones y representaciones que se derivan de la Incorporación de la política de inclusión desde la gestión directiva, en las instituciones educativas, los Quindos Camilo Torres del municipio de Armenia*. Manizales: Universidad de Manizales.

- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 7, 45-55.
- Restrepo, B. (2009). Investigación de aula: formas y actores. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(53), 103-112.
- Rodrigo, M., Rodríguez, A., y Marremo, j. (1992). *Las Teorías Implícitas una Aproximación al Conocimiento Cotidiano*. España: Editorial Visor.
- Rodríguez, G. (1998). Investigación Acción del Profesorado, dimensión educativa. *AORTES*, 50, 1-31.
- Sandoval, C. A. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Sandoval, M. (2009). Concepciones de los estudiantes de Magisterio sobre la Inclusión Educativa. *Aula Abierta*, 37(1), 79-88.
- Schettini, P., y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social: procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Simón, C., y Echeita, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En H. y. Rodríguez, *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela* (págs. 33-65). Madrid: Wolters Kluwer España.
- SIMPADE. (2018). *Punto 2. Posibles desertores*. Bogotá D.C.: (Documento Interno)
- Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y Sociedad*, 8, 1-17.
- Touraine, A. (1993). *Crítica a la Modernidad*. España: Editores Temas de Hoy S.A.
- UNESCO. (2008). *La Educación Inclusiva: el Camino hacia el Futuro*. Ginebra : UNESCO.
- Urbina, C. (2013). *La Compleja relación entre las concepciones sobre los procesos de inclusión y la práctica docente*. Madrid : Universidad Autónoma de Madrid .

- Urrutia, R., y Vergara, V (2014). Movimientos sociales y cambio de subjetividad política en Chile. En Piedrahita, Díaz, y Vommaro, *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos* (pp.153-170). Colombia: CLASCO.
- Valdés, López, y Jiménez. (2019). Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar. *Revista Educación y Educadores*, 187-211.
- Valencia, W., y Sánchez, M. (2009). Concepciones y estilos pedagógico-didácticos que subyacen en las prácticas docentes en el Oriente Lejano del departamento de Antioquia, Colombia. *Magistro*, 3(6), 99-115.
- Velásquez, L. (2016). *Concepciones y prácticas de docentes de básica secundaria sobre diversidad*. Manizales: Universidad de Manizales. Recuperado de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/3012/CONCEPCIONES%20Y%20PRACTICAS%20DE%20DOCENTES%20DE%20BASICA%20SECUNDARIA%20SOBRE%20DIVERSIDAD.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Weber, M. (1992). *El problema de la irracionalidad en las ciencias sociales*. (J. M. García Blanco, Trad.) Barcelona: Editorial Tecnos.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## 8. ANEXOS

### 8.1 Anexo 1: Situaciones dilemáticas

1. Rigoberto, o Rigo como lo llaman sus amigas, es un joven de 17 años que cursa grado 10º, en los descansos se le ve frecuentar grupos de mujeres, prefiere desempeñarse en arreglos florales, además, suele preocuparse por su imagen y estética constantemente.

Un día cualquiera llega al colegio con las uñas pintadas con un maquillaje que usualmente es usado por las chicas, el coordinador se entera y le llama la atención, a la vez que le pasa removedor y algodón para que retire el color de sus uñas.

A la semana siguiente, Rigo no se concentra en clase, solo piensa en Argemiro, quien es el capitán del equipo de micro, es muy atlético y todo el mundo le copia. Esto ha ocasionado que tenga muy bajo nivel académico, como diría algún profe, “ese si sigue así de elevado va a perder el año”.

El lunes que le correspondía educación física. Al terminar la clase y salir al receso, Rigo y sus amigas se dirigen al baño de chicas, para secarse el sudor, echarse algo de maquillaje y tomarse alguna selfie; la maestra que está en acompañamiento en ese lugar le impide el ingreso, acudiendo que es el baño de las chicas. Él le responde “es que yo soy gay, y a mí me dejan entrar desde que vaya con mis amigas, pregúntele al psicólogo y verá...”

- 1.1 ¿Le creería al joven lo que está afirmando? ¿Por qué?
- 1.2 ¿Qué cree que hizo la maestra?
- 1.3 ¿Cómo actuaría usted en el lugar de la maestra?
- 1.4 De acuerdo a la anterior respuesta, ¿cómo incidiría su actuar con relación a este caso en la convivencia escolar?
- 1.5 Según los lineamientos institucionales, ¿cómo se debe actuar en un caso así?
- 1.6 ¿Encuentra relación entre educación inclusiva y convivencia escolar, a luz de esta situación? ¿Cuál?

1.7 ¿Qué pregunta desde su rol le genera este ejercicio?

2. Andrés es el director de grupo de grado 9ºB, se caracteriza por ser cumplido en la entrega de trabajos, colaborador, respetuoso y con mucho liderazgo. El viernes de la semana pasada, a la salida de la institución, lo estaba esperando un hombre en el hall de ingreso. Él sale y se sienta en las bancas que hay allí con aquel hombre, que por cierto es de aspecto delgado, y utiliza ademanes muy delicados. Andrés lo abraza y se saludan de beso en la boca. El profesor que está acompañando la salida de los estudiantes, para que no haya desorden; los ve, al igual que muchos de los estudiantes.

2.1 ¿Cómo se sentiría frente a esa situación? Describa lo que siente

2.2 ¿Esa situación afectaría la convivencia escolar, cómo?

2.3 ¿Usted qué haría?

2.4 ¿Si Andrés fuera su jefe y lo ve en esa misma situación, qué haría?

2.5 ¿Si Andrés fuera su hijo y lo ve en esa misma situación, qué haría?

2.6 Si usted fuera Andrés, ¿cómo se sentiría y qué haría de acuerdo a las anteriores reacciones que respondió?

2.7 ¿Cómo se atendería esta situación desde la educación inclusiva?

2.8 ¿Qué pregunta desde su rol le genera este ejercicio?

3. Yeison es un niño de 11 años y cursa cuarto grado. Yo lo conocí el primer día que llegué al colegio, estaba jugando al fútbol, es buenísimo, hace las veces de capitán. Todos quieren que él sea de su equipo, prácticamente se lo pelean al momento de formar la tonga, pero en el salón todo es diferente, cuando es la hora de hacer tareas nadie se quiere hacer con él, porque “él es bruto” dicen sus compañeros.

Un día, mientras caminaba por el descanso, pasé por el salón de Yeison y lo vi allí, solo y llorando, ingreso y le pregunto qué pasó, él con dificultad, porque tiene un diagnóstico de retraso mental leve y trastorno expresivo del lenguaje, me responde, sollozando:

-es te yo tabía, yo tabía, yo tabía... mientras movía la cabeza de izquierda a derecha.

-Sabías qué- le pregunto

-La lepuetas... yo tabía...- Pelo no fui tapaz de estlibilas.

- ¿Cómo así?

-La tlofesola (sollozos) pleguntó en el esamen las paltes del tomputalo y... (se le va el aire y entra en llanto más fuerte) yo las tabía, pelo no fui tapaz de estlibilas... y... y... lo peldi (llanto). Yo le ije te se las ecía, pelo ella ijo “si te la sabe, estlibalas ahí” y yo no fui tapaz, polte yo no sé etlibi, las palabras están en mi tabeza, pelo no soy tapaz de estlibilas... (Vuelve a entrar en llanto, levanta la mirada y las manos-como si no entendiera- y pregunta) ¿Yo pol te soy tan bluto? ¿Pol te no soy normal tomo mis amiguito? (llanto desconsolado...)

-...

3.1 ¿Cómo se siente frente a esa situación? Describa lo que siente

3.2 ¿Qué piensa de esta?

3.3 ¿Qué respondería a esas preguntas de Yeison?

3.4 ¿Sí usted fuera la maestra de tecnología, qué hubiera hecho?

3.5 ¿Cómo atendería a Yeison si fuera estudiante de su colegio?

3.6 ¿Cuál será el futuro académico de Yeison en ese contexto?

3.7 ¿Y si eso le pasara a su hijo?

3.8 ¿Cómo se entendería esta situación desde la educación inclusiva?

3.9 ¿Esta situación afectaría la convivencia escolar, cómo?

3.10 ¿Qué pregunta desde su rol le genera este ejercicio?

4. Mauricio es un estudiante que desde los cuatro años perdió la capacidad visual. Llega al colegio en grado quinto, y durante la clase de matemáticas, se pone de pie enojado y se dirige al puesto del maestro, al llegar donde él le expresa que unos compañeros están diciendo que él es muy llorón, por eso no lo van a ayudar más. El profe le dice “mijo no les pare bolas”, y hace un llamado de atención para que lo dejen quieto. Cuando el profesor se va, la arremetida es mayor, le dicen muchas más cosas, a lo que el menor responde agresivamente, y a dos compañeros alcanza a golpearlos con el bastón.

Llega el coordinador de convivencia, se lleva a Mauricio para su oficina y le llama la atención, “porque independientemente de lo que le digan, no puede responder con esa agresividad,

agrediendo físicamente a dos de sus compañeros”, y posteriormente, le envía una nota al acudiente, con el compromiso de que al otro día ella debe acompañar al menor, sino, no le permitirán el ingreso. Al día siguiente, él llega solo al colegio. Acto seguido, el coordinador lo devuelve para la casa, con una nota donde le dice la acudiente “...Hasta que no se presente en nuestra institución, su hijo no podrá ingresar a clases”, al menor, en ambos momentos de envío de notificación, solo le dice “entréguele a su acudiente”.

Al siguiente día, Mauricio llega muy puntual al colegio, pero nuevamente solo, el coordinador un poco molesto con la falta de responsabilidad del acudiente, después de preguntarle al menor si ha entregado las notificaciones, y sí la acudiente está en casa, decide regresarse con él hasta la vivienda. Al llegar efectivamente la acudiente está en casa, y lo saluda con mucha alegría de que la visiten del colegio. Sobre todo, porque le han enviado varias notas, pero como Mauricio heredó la enfermedad de ella, no las ha podido leer, ya que también perdió la vista desde niña y su esposo es analfabeta.

- 4.1 ¿Cómo actuaría en el lugar del maestro de aula? ¿Por qué?
- 4.2 ¿Qué haría si estuviera en el lugar del coordinador?
- 4.3 ¿Cómo manejaría esa situación si Mauricio fuera estudiante de su dirección de grupo?
- 4.4 ¿Qué sentiría al darse cuenta que la madre es ciega? ¿Cómo actuaría el después de enterarse que la madre es ciega?
- 4.5 ¿Qué se debe hacer en una situación así?
- 4.6 ¿Qué pregunta desde su rol le genera este ejercicio?

5. Laura es una estudiante nueva de grado undécimo que se ha convertido en una piedra en el zapato para la maestra de filosofía, porque, aunque es la mejor dibujando, siempre llega tarde al colegio, se queda dormida en clase, a veces deja de asistir, y cuando lo hace, no entrega los trabajos. Tanto así, que en una clase la maestra se enojó, porque ella se quedó dormida y no entrego el trabajo de consulta que tenían. Y le dijo “¿otra vez usted durmiendo?, qué mucha fiesta, a dormir donde la trasnocharon... Con usted siempre es lo mismo, nunca hace nada, viene es a calentar silla y nada más”. A lo que ella respondió con un largo silencio.

Los compañeros le han referido a la directora de grupo, que ella a veces tiene mal aliento, y en general no huele bien. Se nota un poco baja de peso, parece de 12 años y no los 17 que tiene, es introvertida-tímida-; de esa gente que pasa desapercibida; por ello, su interacción se reduce a un círculo muy cerrado, conformado por pocas compañeras.

Hace tres semanas dejó de asistir a clase. Su directora de grupo casi ni notó que había faltado. Sin embargo, el día de ayer a eso de las 10:00 p.m. una compañera le escribe a la directora de grupo por WhatsApp, diciendo “Profe, Laura se va a suicidar”, a lo que la maestra le pide explicarse, y ella le envía unas capturas de la conversación, donde la joven le expresa a su compañera “Soy una inservible, no aprendo nada, no veo porque más seguir viva, yo no quiero seguir viviendo”.

La maestra contacta a una madre de familia que vive cerca, y esta va a la casa de Laura, y se percata de varias cosas: la joven vive sola, su familia vive en una vereda lejana en la finca familiar, pero solo cosechan pancoger y de vez en cuando le envían una arroba de arroz y algo de maíz. Además, la casa es una habitación de madera, con piso de tierra. La señora le pregunta si comió, ella responde que normalmente no come, porque no hay nada. Después de esa conversación, la señora se lleva a la menor para su casa a pasar esa noche. Y llama a la maestra a contarle todo.

- 5.1 ¿Se podría entender este caso como un caso de educación inclusiva? ¿Cómo?
- 5.2 ¿Qué haría en el lugar de la directora de grupo después de saber de la vida de Laura?
- 5.3 ¿Se identifica con el rol de la maestra de filosofía? ¿Por qué?
- 5.4 ¿Cómo debió obrar la maestra de filosofía? ¿Por qué?
- 5.5 ¿Cuál sería la intervención suya en un caso similar?
- 5.6 ¿Qué debe hacer un colegio con estudiantes así?
- 5.7 ¿Qué pregunta desde su rol le genera este ejercicio?



## 8.2 Anexo 2: Formato de entrevista semiestructurada



### ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA

Esta entrevista ha sido diseñada por Víctor Daniel Trujillo Tabares<sup>4</sup>, con el acompañamiento de Nilva Rosa Palacio Peralta<sup>5</sup>, como parte de las técnicas para recoger los datos, que permitan identificar las concepciones de educación inclusiva y reconocer las acciones que inciden en la convivencia escolar, de agentes educativos, como sujetos políticos, en una Institución Educativa del municipio de Turbo.

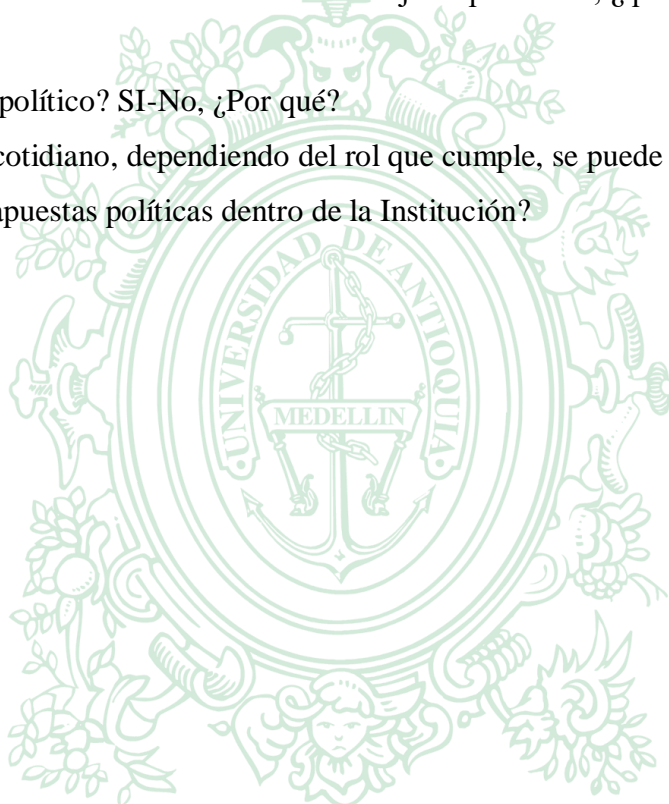
1. ¿Qué piensa acerca de la convivencia escolar?
2. Cuando escucha la palabra inclusión, ¿qué es lo primero que se le viene a la cabeza?
3. ¿Cree que hay diferencia entre educación inclusiva e inclusión educativa?, SI-No, ¿Cuál?
4. ¿Recuerda una situación cotidiana en la Institución, donde haya tenido que actuar frente a alguna circunstancia relacionada con educación inclusiva? De ser así, cómo fue.
5. ¿Cómo incide usted en la convivencia escolar de la Institución?
6. ¿Ha presenciado una situación donde hayan excluido a alguien en la Institución? De ser así, cómo se sintió, qué hizo al respecto y por qué. Y si ese hubiera sido su hijo (un ser querido) ¿habría diferencias en esos sentimientos y respuestas?
7. ¿Ha excluido a alguien? ¿Por qué?
8. ¿A lo largo de su vida, ha experimentado la exclusión por algún motivo? De ser así, cómo fue y cómo cree que eso incide en la manera cómo ahora se relaciona con los demás.
9. ¿Qué características tiene una persona incluyente?
10. ¿Usted se considera incluyente? ¿Por qué?
11. ¿A quiénes hay que incluir y a quiénes no? ¿Por qué?
12. ¿Considera que la Institución es incluyente? ¿Por qué?

---

<sup>4</sup>Estudiante de Maestría en Educación-Línea de Pedagogía Social, integrante del Grupo Unipluriversidad, Universidad de Antioquia. Docente de Cátedra-Departamento de Psicología, Universidad de Antioquia. Psicólogo, Universidad de Antioquia.

<sup>5</sup> Asesora de Tesis, integrante del Grupo Unipluriversidad. Docente de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Magister en Educación desde la Diversidad, Universidad de Manizales. Licenciada en Educación Especial, Universidad de Antioquia.

13. A partir de su experiencia como agente educativo, desde el rol que desempeña ¿cuál es su aporte para que la Institución brinde educación inclusiva?
14. ¿Qué relación encuentra entre educación inclusiva y convivencia escolar?
15. ¿Cómo se puede evidenciar en la convivencia escolar, que la institución funciona desde la educación inclusiva?
16. Cuando escuchas la frase “en la escuela todos somos sujetos políticos”, ¿qué es lo primero que se le ocurre?
17. ¿Se considera un sujeto político? SI-No, ¿Por qué?
18. ¿En qué de su accionar cotidiano, dependiendo del rol que cumple, se puede evidenciar sus intenciones, posturas o apuestas políticas dentro de la Institución?



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

8.3 Anexo 2: cronograma de investigación

Semestre	Actividad →	Rastreo bibliográfico	Diseño de la investigación	Aprobación de diseño	Pilotaje de instrumentos	Recolección de Información	Sistematización de los datos	Análisis de datos	Escritura del informe final	Presentación del informe final
	Mes↓									
I	Febrero	X								
	Marzo	X								
	Abril	X								
	Mayo	X	X							
	Junio	X	X							
	Julio	X	X							
II	Agosto	X	X							
	Septiembre	X	X							
	Octubre	X		X						
	Noviembre	X		X	X					
	Diciembre	X			X					
III	Enero	X				X	X			
	Febrero	X				X	X			
	Marzo	X				X	X			
	Abril	X				X	X			
	Mayo	X				X	X			
	Junio	X				X	X	X		
IV	Julio	X				X	X	X	X	
	Agosto	X						X	X	
	Septiembre	X						X	X	
	Octubre	X							X	
	Noviembre	X							X	
	Diciembre	X								X