



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Culturas, Políticas y Prácticas Inclusivas en atención a estudiantes con
discapacidad: ¿Proceso que tensiona la convivencia escolar?

Autor(es)

César Augusto Murillo Hoyos

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2020



Culturas, Políticas y Prácticas Inclusivas en atención a estudiantes con discapacidad:
¿Proceso que tensiona la convivencia escolar?

César Augusto Murillo Hoyos

Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al
título de:

Magister en Educación

Asesores (a):

Yolida Yajasiel Ramírez Osorio

Línea de Investigación:

Democracia y Convivencia Escolar

Grupo de Investigación:

DIVERSER

UNIVERSIDAD
Universidad de Antioquia
DE ANTIQUA
Facultad de Educación
Medellín, Colombia
2020

1 8 0 3

Agradecimientos

Ser parte de una maestría ha implicado para mí desaprender para aprender. Estos momentos de aprender y *des*-aprender han tenido que ver con la revisión de los procesos académicos que he llevado a cabo durante toda mi vida; con los cambios internos y personales relacionados con posturas ante la profesión docente, específicamente con relación a mi saber específico y frente a dimensiones que implican una visión más humanista de la educación en la comprensión de relaciones interpersonales del contexto educativo. Esta experiencia formativa en el posgrado me ha dado la oportunidad, también, de confrontar mis miedos e inseguridades, para de este modo convencerme de todo lo que puedo o no alcanzar.

Hoy agradezco, especialmente, a los docentes del programa de Maestría en Educación, modalidad presencial con línea de profundización en *Democracia y Convivencia Escolar*, del grupo de investigación DIVERSER, el haberme brindado las herramientas no solo para confrontar mis conocimientos previos y enriquecerlos, sino también por la posibilidad de hacer una pausa en momentos de crisis para reflexionar, enojarme, patalear y volver a retomar el camino, teniendo como referente mis experiencias pasadas para seguir adelante, ya que abandoné, en dos ocasiones, otros procesos de formación.

Dedico un especial agradecimiento a la profesora *María Elena Amaya*; quien, con su mirada amorosa, asertiva y empática me hizo saber que puedo aportar un granito de arena en el recorrido para alcanzar una utopía, a través del autoconocimiento y el convencimiento de que puedo lograr la coherencia cuando vivencio lo que creo y espero de la educación y cómo puedo con ello plasmarlo en acciones cotidianas.

A mi asesora, la profesora *Yolida Yajasiel Ramírez Osorio*, agradezco la inspiración con su calma en el transcurso de este proceso, la insistencia en el equilibrio entre la paciencia y el esfuerzo como claves para alcanzar mis metas personales y su humanidad reflejada en gran parte del resultado de este ejercicio de investigación.

Un capítulo aparte dentro de este trabajo de grado, merecería el camino recorrido al lado de colegas como *Mario, Dione y Luzayda*; quienes más que compañeros, se constituyeron en un polo a tierra y un motor de impulso para mí, el conjunto, se configuró en un engranaje movido por las fortalezas y voluntades de cada uno para lograr que el proceso fuera ameno y humano y para que todosuviésemos la posibilidad de realizar este viaje hasta llevarlo a feliz término. ¡Infinitas gracias para ellos!

Finalmente, quiero agradecer la comprensión y el apoyo recibido de mis padres, quienes me acompañaron en este camino con todo su amor, facilitándome la tranquilidad necesaria, en casa, para que este proceso terminara.

Tabla de contenido

Resumen	6
Introducción	7
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	9
1.1. Contextualización.....	9
1.2. Situación problema.....	12
1.2.1 Diversidad y exclusión	12
1.2.2 Diversidad, Exclusión y Vulneración de Derechos.....	14
1.2.3 Políticas de inclusión.....	15
1.2.4 Relatos personales en torno a la discapacidad.....	17
1.2.5 El acompañamiento familiar en los procesos educativos	20
1.2.6 La discapacidad y la convivencia escolar.....	20
1.2.7 La Escuela: institución garante de los derechos	23
1.2.8 Culturas, Políticas y Prácticas inclusivas: Visión enfocada en la I.E. ALPUMA	24
1.3 Justificación.....	32
1.4 Antecedentes	36
1.4.1 Contexto internacional.....	36
1.4.2 Contexto nacional.....	38
1.4.3 Contexto local.....	40
1.4 Objetivos	42
1.4.1 Objetivo general	42
1.4.2 Objetivos específicos.....	42
2. Marco teórico	43
2.1 Culturas, políticas y prácticas inclusivas.....	43
2.2 Discapacidad.	48
2.3 Convivencia Escolar.....	57
3. Ruta metodológica.....	63
3.1 Paradigma de Investigación.....	63
3.2 Método Investigativo.....	67
3.3 Tipo de Investigación	72
3.4 Caracterización de la población	72
3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de información	74
3.5. 1 La entrevista	76

3.5. 2 Taller reflexivo	78
3.5.3 Relatos	79
3.5.4 Toma de notas	80
3.6 Técnicas de análisis de datos.....	81
3.7 Componente ético.....	85
4. Hallazgos	86
4.1 Gestión directiva.....	87
4.2 Gestión Administrativa y Financiera.....	104
4.3 Gestión académica.....	118
4.4 <i>Gestión de la Comunidad</i>	136
5. Resultados y conclusiones.....	138
5.1 <i>Dimensión A, Culturas Inclusivas</i>	138
5.2 <i>Dimensión B, Políticas Inclusivas</i>	140
5.3 <i>Dimensión C, Prácticas Inclusivas</i>	148
5.4 Culturas que ponen en tensión la convivencia escolar	154
5.5 Políticas que ponen en tensión la convivencia escolar	156
5.5 Prácticas que ponen en tensión la convivencia escolar	162
Referencias Bibliográficas	166
Anexo #1	¡Error! Marcador no definido.
Anexo #2	¡Error! Marcador no definido.
Anexo #3	¡Error! Marcador no definido.
Anexo #4	¡Error! Marcador no definido.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Resumen

El presente trabajo de grado da cuenta del proceso investigativo llevado a cabo en la jornada de bachillerato de la mañana de la I.E. Alfonso López Pumarejo (ALPUMA), ubicada en el barrio Boston (Comuna 10) de la ciudad de Medellín, Colombia. Presta el servicio educativo de carácter oficial a gran parte del barrio Enciso y sus sectores aledaños. El objetivo general de este estudio apunta a problematizar las *culturas, políticas y prácticas* que se disponen en el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad a la luz de la convivencia escolar. Para el mismo, se seleccionó como diseño metodológico el *Estudio de Caso Instrumental*, teniendo en cuenta la posibilidad que brinda este para, y a partir, de un caso particular indagar por una problemática en contexto escolar. Para este estudio se escogió como caso un grupo de 46 estudiantes del grado séptimo, en el cual se analizaron las relaciones al interior del aula con una estudiante diagnosticada con Discapacidad Intelectual (DI) y comorbilidad de esquizofrenia y fibrosis quística. Así mismo, se llevó a cabo un taller reflexivo con otro grupo de séptimo grado, se realizaron entrevistas a dos docentes y a la profesional de apoyo de la Unidad de Atención Integral (UAI) que presta sus servicios en la institución. Igualmente se incluyeron cuatro relatos personales del investigador en torno al objeto de estudio y se llevó a cabo un proceso de toma de notas en algunas clases: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Lengua Castellana.

El proceso de análisis partió de las interpretaciones de los datos recolectados a través de una matriz enmarcada en las cuatro gestiones del funcionamiento escolar: *Gestión Directiva, Gestión Administrativa y Financiera, Gestión Académica y Gestión de la Comunidad*, lo que permitió identificar las *culturas, políticas y prácticas* existentes en la IE enfocadas en la atención de los estudiantes con discapacidad. Así mismo, este análisis se llevó a cabo a la luz de la pregunta y los objetivos de investigación. Dicho proceso permitió concluir que, si bien existe una intencionalidad dirigida a impulsar una propuesta desde la reestructuración y apropiación del modelo pedagógico que apunta a un enfoque inclusivo por parte de la IE ALPUMA, su funcionamiento con relación a la disposición de Culturas, Políticas y Prácticas en la atención a estudiantes con discapacidad genera una serie de tensiones en la convivencia escolar. Así mismo, los hallazgos permiten concluir que deben analizarse minuciosamente aquellos aspectos a nivel del funcionamiento institucional con el fin de fortalecer dichas Culturas, Políticas y Prácticas, contribuyendo de este modo a la disminución de barreras “personales” y “ambientales” existentes en la IE que obstaculizan la accesibilidad “física”, “comunicacional”; “curricular” y “académica” a los estudiantes en situación de discapacidad. Adicionalmente, debe procurarse por el diseño de estrategias que propendan por encausar la visión inclusiva del establecimiento educativo más allá del ámbito de la discapacidad.

Introducción

El conocimiento y reconocimiento de las particularidades que definen al ser humano como diverso se constituyen en procesos de construcción colectiva que requieren de percepciones, acciones e interacciones de los individuos en el contexto social. Esta exposición en la esfera pública de las características, habilidades, capacidades, conductas y modos de relacionamiento, que nos configuran como sujetos, han propiciado que los gobiernos se valgan de ellas para justificar la homogenización y normalización, lo que conlleva al establecimiento de prejuicios, cimentados en todo un universo de estereotipos que se validan en la sociedad y que se utilizan para señalar, descalificar e invisibilizar al *otro*, por el hecho de no encajar en parámetros sociales interiorizados como “*normales*” y “*homogéneos*”; generando así conflictos y problemas relacionados con la vulneración de derechos y en consecuencia con la discriminación.

Esta acción ejercida por parte del Estado ha hecho que los individuos que han sentido vulnerados sus derechos fundamentales y su dignidad en el desarrollo de procesos sociopolíticos, económicos, culturales y educativos se agrupen, siendo reconocidos como “*minorías*”, griten a voces su inconformidad ante la descalificación social y reclamen que esa historia de exclusión que los ha señalado, segregado y causado sufrimiento, se enmiende y reemplace por una de comprensión, entendimiento y reconocimiento, para en últimas, vivir con y en la diferencia.

La solución que los gobiernos plantean ante esta situación se da en términos de la construcción de políticas públicas. Como afirma Parsons (2007) “La idea de las políticas públicas presupone la existencia de una esfera o ámbito de la vida que no es privada o puramente individual, sino colectiva” (p.37). Aquellas que velan por la inclusión, apuntan a implementar un enfoque de atención diferencial que busca salvaguardar y velar por la protección de los derechos humanos de los grupos que han sido vistos a nivel histórico como minoritarios, vulnerables y excluidos. Sin embargo, aun contando con estas políticas, en la práctica, continuamos reproduciendo y fortaleciendo estereotipos que promulgan el desprecio por quien es diferente, poniendo en constante tensión la convivencia entre los actores sociales en la base del odio, el rechazo y la discriminación.

El propósito de esta investigación es identificar y señalar las ***Culturas, Políticas y Prácticas*** que se disponen en la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo en la atención a estudiantes con discapacidad con el fin de proponer acciones pedagógicas que propendan por el mejoramiento de procesos de inclusión educativa y de convivencia escolar.

Este ejercicio de escritura consta de cinco capítulos distribuidos de la siguiente manera:

El *primero*, referencia el planteamiento del problema que se constituyó en el punto de partida para llevar a cabo el presente estudio. Así mismo, señala los elementos contextuales de la comunidad educativa que sustentan la situación problema y justifican la importancia del desarrollo de este proyecto. Igualmente, plantea algunos antecedentes investigativos en torno a la temática

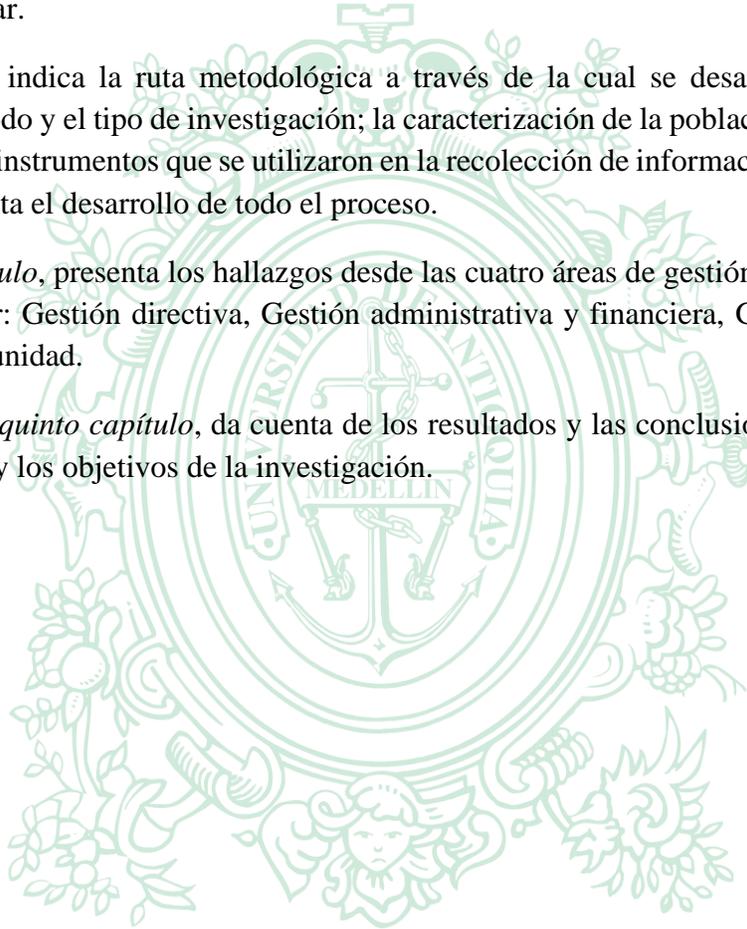
estableciendo diferencias y similitudes con este estudio. Para cerrar este capítulo se presentan los objetivos generales y específicos que direccionan la investigación.

El *segundo*, expone teóricamente las cinco categorías principales en las que se basa este trabajo y que se plantean como: Culturas, Políticas y Prácticas inclusivas, Discapacidad y Convivencia escolar.

El *tercero*, indica la ruta metodológica a través de la cual se desarrolló el estudio: el paradigma, el método y el tipo de investigación; la caracterización de la población que participó en este; las técnicas e instrumentos que se utilizaron en la recolección de información y el componente ético que reglamenta el desarrollo de todo el proceso.

El *cuarto capítulo*, presenta los hallazgos desde las cuatro áreas de gestión de las instituciones educativas, a saber: Gestión directiva, Gestión administrativa y financiera, Gestión académica y Gestión de la comunidad.

Finalmente, el *quinto capítulo*, da cuenta de los resultados y las conclusiones del estudio a la luz de la pregunta y los objetivos de la investigación.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1.Contextualización

La Institución Educativa Alfonso López Pumarejo (en adelante I.E. ALPUMA), de carácter público, antes de ser llamada de esta manera, se conoció como “IDEM Villa Hermosa”. Su creación se dio el 22 de enero de 1981 en el barrio que lleva el mismo nombre y que hace parte de la Comuna 8 de la ciudad de Medellín, Colombia. Posteriormente, fue trasladada al barrio La Ladera en 1987, donde se encuentra ubicada su sede principal con el nombre que recibe en la actualidad. Por medio de la resolución #16253 del 27 de noviembre del año 2002, se fusionó con las Escuelas Julia Agudelo y Santiago Santamaría, que han funcionado hasta la fecha como sus sedes, para la básica primaria, en el barrio Enciso. La I.E. ALPUMA ofrece el servicio educativo a 2366 niños, niñas y jóvenes desde el grado preescolar hasta once, media vocacional y media técnica, inscritos en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT).

Esta investigación se lleva a cabo en la sede de bachillerato o sede principal, en la que se presta el servicio educativo a 25 grupos: seis sextos, cinco séptimos y un octavo (jornada de la mañana) y cuatro octavos, cuatro novenos, tres décimos y dos undécimos (jornada de la tarde). En esta institución me he desempeñado como docente desde el 26 de abril de 2010, principalmente en la jornada de la mañana, ofreciendo la asignatura humanidades: idioma extranjero, inglés en todos los grados de educación básica secundaria y media vocacional; además de áreas como educación religiosa y moral en los grados 7° y 11° y educación ética y en valores en el grado 6°.

Según datos del SIMAT (2019), la mayoría de los estudiantes de la institución hacen parte de familias que residen en la comuna 8 (Villa Hermosa) especialmente en el barrio Enciso y algunos de sus sectores aledaños como: El Pinal, Llanadas, Llanaditas, Trece de Noviembre, Golondrinas, Sucre, Colinas de Enciso, Manzanares y Sol de Oriente. Otros provienen de barrios vecinos como Caicedo, Villatina, Boston, Villahermosa, Buenos Aires, Prado Centro y La Paz.

La I.E. ALPUMA, en su Proyecto Educativo Institucional (P.E.I) (2017), indica que si bien, muchos de los pobladores de la comuna 8 consideran que, en los últimos años, sus barrios “respiran mucha paz”, la misma “está relacionada directamente con la presencia de actores armados ilegales (...)” (p.67), que, junto con otros fenómenos sociales, caracterizan este contexto. Cabe mencionar dentro de los mismos: problemas de convivencia ciudadana, consumo de sustancias psicoactivas, dominio territorial de bandas que controlan el micro-tráfico de estupefacientes y que reclutan a jóvenes para que los distribuyan en los entornos escolares, alcoholismo, prostitución de adultos y menores, desempleo, inseguridad, llegada de familias que a raíz del conflicto armado interno por el que ha atravesado nuestro país han sido desplazadas tanto a nivel intra- como extraurbano, incremento de la población inmigrante venezolana, embarazo adolescente, violencia intrafamiliar y alto número de madres cabeza de hogar, que por diferentes razones han tenido que encargarse de trabajar para conseguir el sustento familiar dejando a sus hijos al cuidado de la escuela. Vale aquí

destacar que dentro de la información del SIMAT (2019), el porcentaje de los estudiantes dependientes de madres cabeza de familia de la jornada de bachillerato de la mañana, corresponde al 8,7%.

A su vez y en el mismo documento, señala de los estudiantes, que “(...) la mayoría de ellos proviene de familias ampliadas, reconstituidas, en proceso de desintegración y, en menor medida, de familias nucleares. El madresolterismo es notablemente alto, buena parte de las jóvenes de estos barrios vienen siendo madres, en promedio, a los 15 años.” (p.67). Igualmente, refiere:

“La comuna 8 está compuesta por las familias que se vieron obligadas a migrar de los campos colombianos debido a la violencia que recientemente ha sacudido el país. Son los denominados desplazados forzados por la violencia. Compuestos por familias donde generalmente falta uno de los padres de los menores y quienes generan sus ingresos a partir de una gran diversidad de empleos, muy especialmente en la informalidad (albañilería, oficios domésticos, ventas ambulantes)” (p.p. 64-65).

De acuerdo con el diagnóstico del contexto, llevado a cabo por la institución, se encuentra también que algunas de las dificultades sociales por las que atraviesa esta comunidad tienen que ver con: educación, salud, vivienda, economía y equipamiento y obras públicas.

Con relación a la **educación**, se identifican “Deficiencia en cobertura y dotación de establecimientos e insuficiencia en número de educadores para preescolar, básica primaria y básica secundaria; altos niveles de analfabetismo, muy especialmente en la población desplazada, alfabetismo funcional, deserción, repitencia y hacinamiento escolar.” (PEI, 2017, p.66). Relacionando esta información con la que se visibiliza en el SIMAT (2019) en la I.E. ALPUMA, de los 529 estudiantes que se encontraban matriculados en la jornada de bachillerato de la mañana, 88 cancelaron matrícula. Algunos de ellos, como consecuencia del seguimiento a procesos disciplinarios. Adicionalmente, 29 no regresaron a la institución, ni realizaron el proceso de cancelación. Es decir, la suma de estos datos representa el 22,1 % de la población estudiantil correspondiente a los grados sexto y séptimo, lo cual constituye un alto porcentaje dentro de la jornada.

Las dificultades encontradas, relacionadas con el sector **salud**, hacen referencia a “Limitación de cobertura y calidad de los servicios de salud; insuficiencia en prevención, promoción e intervención en salud; malnutrición-desnutrición en niños y niñas y deficiencia alimentaria en escolares; altos niveles de contaminación ambiental y sanitaria.” (PEI, 2017, p.66)

En lo que concierne a la **vivienda**, en el diagnóstico institucional se menciona que:

“Las casas que habitan las y los estudiantes se fueron construyendo de manera improvisada, pero en la actualidad cuentan con los servicios básicos esenciales. (...) es notable en estos barrios el déficit y hacinamiento de viviendas; construcción de viviendas en zonas de alto riesgo con incremento de asentamientos subnormales, con insuficiencia sanitaria,

informalidad e ilegalidad en su construcción. Los barrios de los sectores más altos presentan hundimiento de tierra, deslizamientos y alcantarillados insuficientes.” (PEI, 2017, p.66)

Con respecto a la *economía*, “(...) es preocupante el desempleo, muy especialmente el juvenil. Proliferan en ellos las ventas ambulantes, lo que ha deteriorado el medio ambiente y el amueblamiento urbano. El subempleo asciende al 30%; son notables la informalidad e ilegalidad económica, los bajos ingresos de las familias, la escasa promoción económica por ausencia de oportunidades laborales, la estigmatización y la marginalidad a los habitantes residenciados en la comuna” (PEI, 2017, p.66). Así mismo, en el PEI (2017) se establece una relación entre la formación académica y los niveles de desempleo, al afirmarse que:

Si bien la tasa de analfabetismo es baja entre los padres de familia de los estudiantes, la formación técnica, tecnológica y profesional es muy poca, conformando así una mano de obra poco calificada para el desempeño de actividades laborales y obtención de salarios dignos; lo que conlleva a un desempeño económico bajo, por lo tanto, la comunidad presenta necesidades básicas insatisfechas y baja calidad de vida. (p.67).

Con respecto al nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes de la jornada de bachillerato de la mañana, en el SIMAT (2019), aparece que el 0,6 % de la población estudiantil está ubicado en el estrato 4; el 10,4% en el 3; el 48, 6% en el 2; el 27,4% en el 1 y del 13% restante, no se tiene registro. Es decir que la mayoría de los estudiantes provienen de los estratos 1 y 2.

En cuanto al *equipamiento y obras públicas*, se hace referencia a “Escasez de espacios públicos para la vida ciudadana: vulnerabilidad ambiental en zonas de alto riesgo, quebradas y basureros. Deficiencias en el sistema de acueducto y alcantarillado, difícil accesibilidad a zonas de ladera, insuficiencia en equipamiento comunitario. Existe una alta congestión vehicular.” (PEI, 2017, p.66).

A pesar de estas problemáticas se destaca “(...) la presencia de organizaciones sociales y comunitarias de diverso tipo (...)” (PEI, 2017, p.66); tanto institucionalizadas, que ofrecen trabajo de carácter asistencial y “gran variedad de actividades culturales y de capacitación.” (PEI, 2017, p.67); como independientes, cuyo trabajo tiene un carácter más “organizativo, político y cultural” (PEI, 2017, p.67).

Con respecto a la vulnerabilidad de los estudiantes de la jornada de la mañana, dentro del SIMAT (2019), aparece que: un 3,02% de los mismos, forma parte de familias *en situación de desplazamiento*, expulsadas de otros sectores de la ciudad, de municipios antioqueños tales como El Bagre, Cáceres, Urrao, Turbo, Itagüí y San Carlos, o de algunos ubicados en otros departamentos. Otra categoría que se encuentra en el SIMAT como parte de la vulnerabilidad es la *Población Víctima del Conflicto*: un 2,1% de los estudiantes aparece registrado con esta denominación. Sus familias han sido víctimas del conflicto armado interno a nivel local, departamental y nacional.

Con relación a la *discapacidad*, categoría fundamental para el presente estudio, y que no se encuentra nombrada como un factor de vulnerabilidad de la población estudiantil, en el SIMAT (2019) aparece que, en la jornada de bachillerato de la mañana, un 0,4% de los estudiantes está diagnosticado con discapacidad intelectual, un 0,2% con discapacidad física (movilidad) y de un 1%, no se especifica el diagnóstico. Esta información se representa en la siguiente gráfica:

Caracterización de estudiantes según la categoría de vulnerabilidad. Jornada de bachillerato de la mañana. I.E ALPUMA 2019



1.2.Situación problema

En este apartado se señalan algunas problemáticas y tensiones que se observan en el contexto en el que fue llevado a cabo el estudio. Se presentan a partir de ejes de análisis que relaciono de acuerdo con mi experiencia como maestro y con lo observado en los últimos años al interior de la institución. Estos ejes a mi modo de ver engloban el interés de esta investigación haciendo énfasis en los factores relacionados con la atención de niños, niñas y jóvenes con *discapacidad*, más concretamente con diagnósticos de *discapacidad intelectual* (DI) de la jornada de bachillerato de la mañana de la I.E. ALPUMA.

1.2.1 Diversidad y exclusión

La diversidad del ser humano y su coexistencia dentro de las sociedades hace que las relaciones que se establecen entre los sujetos estén permeadas por los cambios socioculturales que se dan a nivel histórico. Desafortunadamente, en vez de aprovechar las diferencias que nos

caracterizan para enriquecernos y evolucionar como especie, hemos procurado librar una competencia entre nosotros mismos, que nos ha llevado a establecer jerarquías, de acuerdo con una serie de parámetros cuya construcción ha sido pauta por los cambios de la sociedad. Estos parámetros han involucrado la creación de estereotipos frente a la capacidad, las diferencias étnicas y culturales, el patriarcado, los roles de género, la heteronormatividad; entre otros factores, que han generado escenarios de discriminación, anulación y exclusión, entre nosotros, como actores sociales. Por mencionar algunos ejemplos de estereotipos, las *comunidades indígenas*, han sido vistas a través de la historia y a partir de los procesos de colonización como seres inferiores a nivel étnico, desprovistos de inteligencia e incluso, “en ciertos casos los europeos sostuvieron que “los indios no tenían alma” negando la condición humana de los pueblos originarios” (Oriz, 2015, p.191).

Del mismo modo, en el caso de la *población afrodescendiente*, adicional a la carga histórica relacionada con la esclavitud, se sigue perpetuando el rechazo hacia ellos a través de elementos de la cultura como el lenguaje, utilizado como instrumento de anulación y discriminación a través de expresiones como “*negro que no la caga a la entrada la caga a la salida*”, “*negro ni mi caballo*”, “*tengo una negra duda*”, “*me negrearon*”; como si pertenecer a este grupo étnico trajera consigo un lastre, e incluso a veces están asociados a la delincuencia o con la falta de cultura.

En el ámbito religioso, se utiliza la Iglesia Católica para rechazar y excluir a aquellos que han optado por tener un culto diferente o por manifestar la no pertenencia a un credo. Estas personas son miradas como fanáticas e incluso pueden llegar a violentar de manera verbal la inscripción a un credo que no sea el católico. Así mismo como sociedad se genera rechazo, discriminación y exclusión a personas que se salen de los parámetros establecidos para asumir el rol masculino y femenino o que tienen una orientación sexual diferente.

Otra porción de la población que ha sido excluida a través de la historia son las personas *con discapacidad*. Estas han sido consideradas como seres incompletos o deficientes cuando se trata de una discapacidad física o sensorial; o como personas “bobas”, cuando se hace referencia a una discapacidad intelectual. Los hemos visto de esta manera al punto de que en épocas anteriores eran eliminados porque se creía que no aportaban a la sociedad o aislados de sus familias y enviados a hospicios o centros de reclusión mental.

Por consiguiente, la diversidad de los seres humanos no solo se manifiesta en los rasgos que los distinguen físicamente, sino también en aquellos de carácter sociocultural que determinan sus formas de actuar, sentir y tomar decisiones. Al respecto, Stainback & Stainback (como se citaron en Barrio, 2009), piensan que las personas diferimos en muchas dimensiones, que nuestra identidad se determina de acuerdo con la pertenencia a ciertos grupos y que explorar y reflexionar de una forma sincera en torno a nuestras diferencias es útil para comprender y experimentar la complejidad de la diversidad.

La diversidad humana, desde esta perspectiva, podría ser tomada como punto de partida para acercar-*nos*, conocer-*nos*, reconocer-*nos*, nombrar-*nos* desde nuestras características y generar aprendizajes desde la forma como vemos el mundo. Esta visión del mundo que comprende la particularidad humana nos podría permitir aprender a convivir desde la diferencia y aportar a la construcción de nuevas ideas que nos lleven a repensar relaciones en los diferentes ámbitos y a desarrollarnos en y para la sociedad.

1.2.2 Diversidad, Exclusión y Vulneración de Derechos

A pesar de que dicha comprensión de la diversidad podría ser el resultado de un proceso de reflexión individual en torno al conocimiento propio y del otro, todavía persisten entre la población prejuicios y prácticas de discriminación y exclusión social por razones de pertenencia étnica, de género, credo, características físicas y culturales y orientación sexual, entre otros factores (Ministerio de Cultura de Colombia [Mincultura], 2010, p.372). Al respecto, Ramírez (2017) afirma que:

Desde el inicio de la civilización, algunas personas han sido sometidas a la exclusión social, ya sea por deficiencias cognoscitivas, físicas, religiosas, económicas, de pensamiento, entre otras. Lo anterior les ha negado un desarrollo integral, creando brechas que divide la sociedad en dos, los incluidos y los excluidos. (p.212).

Ramírez (2017) también señala que “el desarrollo y construcción de las sociedades han creado parámetros, estándares y estilos que forman prototipos que se han convertido inconscientemente en incluso-res o excluso-res de los seres humanos, como partícipes de estas sociedades” (p.214).

Como puede verse, aunque todos los seres humanos somos diversos, la sociedad ha creado una serie de estereotipos que han llevado a que seamos vulnerables a la exclusión a razón de las diferencias que nos configuran como sujetos. Por tanto, cabe señalar que los seres humanos han sido segmentados en grupos o minorías, situación que ha acentuado los procesos de discriminación que se han gestado en contra de unos y otros. Por ejemplo, las personas con discapacidad, que son el foco principal de este trabajo investigativo, han tenido un recorrido histórico de discriminación, a lo largo del cual han estado sujetas a argumentos religiosos, psicológicos y médicos que sustentan la relación que las sociedades han sostenido con respecto a sus condiciones particulares.

Esos rasgos que los caracterizan se han adoptado como diferencias de las cuales hacer uso para llevar a cabo procesos de inferiorización y jerarquización que los han ubicado en el peldaño más bajo de la pirámide social, donde son vistos como personas desprovistas de la capacidad para tomar sus propias decisiones y que no aportan a la productividad y al “desarrollo” de las naciones

y las sociedades. Esta inferiorización ha provocado que los vínculos que se establecen con ellos estén mediados por relaciones que reproducen estereotipos y prejuicios que los excluyen y contribuyen a la vulneración de sus derechos fundamentales.

Esta situación de vulneración de derechos de las personas con discapacidad se ha dado en todos los ámbitos e instituciones sociales. Por mencionar alguno, los sistemas educativos en general, no han contemplado sus diferencias a la hora de ser estructurados y la inclusión de estas personas en los contextos escolares ha sido tardía con relación al origen de la humanidad. A raíz del reconocimiento histórico de los derechos humanos, poco a poco han tenido la posibilidad de ingresar al sistema educativo, sin embargo, este proceso se ha constituido en un formalismo, que en la mayoría de los casos los ha integrado y los ha obligado a adaptarse a condiciones adversas a sus características particulares, que en últimas configuran barreras y obstáculos que no les permiten sentirse cómodos y que por el contrario han contribuido a la vulneración de sus derechos al ver expuestas sus diferencias con respecto a los estudiantes que son considerados “normales”, propiciando de esta manera que sus particularidades sean sometidas al escarnio público y a la implacabilidad del “prejuicio humano”. Desde esta perspectiva se referencia la definición del concepto de vulnerabilidad por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2014), como “un fenómeno complejo que deteriora el bienestar y la calidad de vida de las personas y que retrasa el desarrollo de las comunidades” (p.11). Frente a este fenómeno, el MEN (2005), afirma que “merece enfrentarse con políticas y con estrategias integrales y sostenibles, capaces de transformar en plazos razonables las causas que la generan” (p.5) y define como poblaciones vulnerables a “aquellas que, por sus diferencias socio-culturales, económicas y biológicas, han permanecido excluidas del sistema educativo” (p.7).

1.2.3 Políticas de inclusión

Aunque dicho reconocimiento de la situación de vulnerabilidad de algunas personas en torno a su diversidad apunta a un enfoque diferencial con respecto a la atención de esta población a través de políticas de inclusión social, laboral y educativa, como uno de los ejes fundamentales dentro de los planes de desarrollo de las naciones, podemos ver que este ha sido uno de los argumentos de los que se han valido los gobiernos para crear prototipos que generan ámbitos de discriminación y exclusión a nivel social. Con respecto a esta situación, Pérez (2017) argumenta que:

La inclusión como política y movimiento social es resultado de un proceso de evolución que tiene su génesis en la formulación de dos principios, primero el de normalización por el danés Bank- Mikkelsen, citado por Chernousova (2004), a partir de la idea que la vida de las personas con deficiencia mental sea lo más parecida a la del resto de los ciudadanos, lo cual posteriormente se extiende a todas las personas que tienen algún tipo de discapacidad

y segundo, el de integración escolar enunciado en el informe Warnock (apud UNIVERSITAT DE GIRONA, 1999) aunque este desborda el marco de la escuela alcanzando los espacios laboral y social (p.82).

Según Barrio (2009) “la creciente diversidad de la sociedad actual y su progresiva complejidad demandan un análisis y reflexión sobre el papel de la institución escolar y el de la educación en este nuevo contexto” (p.14). El MEN (2005), por su parte, recalca que “hoy está más que demostrado que el principal instrumento para ese cambio es la educación” (p.5); refiriéndose al rol fundamental de la escuela en la abolición de ambientes de exclusión.

La UNESCO (como se citó en Pérez, 2017), defiende el proceso de inclusión educativa y en la Conferencia de Salamanca (1994) elaboró un documento en el que se da por sentado que las diferencias humanas son normales; en cuanto al aprendizaje, plantea que es un proceso que debe responder a las necesidades de cada niño y no al contrario y que una pedagogía enfocada en este es positiva para todos los estudiantes y por ende para la sociedad.

La **Declaración de Salamanca y su Marco de Acción** son documentos que surgen como producto de la conferencia de la UNESCO, llevada a cabo en Salamanca, España, en junio de 1994, y 25 años después de su formulación sigue acompañando la evolución del concepto de “inclusión educativa”, proyectándolo hacia el de “educación inclusiva”, el cual está enmarcado en principios como la **Inclusión** y la **Equidad**, que procuran la igualdad de oportunidades en términos de acceso al conocimiento y participación de todos los estudiantes, desarraigando del contexto escolar toda muestra de discriminación y exclusión. Es precisamente, este propósito, el que me motiva a desarrollar el presente estudio investigativo pues, he visto, como docente de un entorno escolar particular, como los principios que enmarcan la “educación inclusiva” se ven obstaculizados por diversos factores, desfavoreciendo la atención que se brinda a los estudiantes en situación de discapacidad en dicho contexto. Teniendo en cuenta que la IE en la que laboro, está apuntando a un “enfoque inclusivo”, siento la responsabilidad, como actor social y educativo, de contribuir a que el derecho a la educación de los Niños, Niñas, Adolescentes y Jóvenes (NNAJ), se garantice a nivel institucional, en un marco en el que prevalezcan fundamentos que lo humanizan.

Retomando la contextualización y después de una revisión detallada de los estudiantes de los grados sexto y séptimo que aparecen diagnosticados en el SIMAT (2019), advierto que existe una discrepancia entre esta información y la que ha sido suministrada en algunas reuniones en las que *se ha precisado que el número de casos de discapacidad dentro de esta jornada escolar es mayor*. Esta situación, se vuelve problemática en relación con la atención de estos, ya que se empieza a visibilizar una serie de inconsistencias en términos de registro y caracterización.

En el contexto de la I.E. ALPUMA, un fenómeno observado y que se ha vuelto muy común a lo largo del tiempo que he laborado como docente en este plantel, es que muchos de los estudiantes que han sido diagnosticados con alguna discapacidad o algún trastorno de orden

psicosocial, faltan con frecuencia a clases, cancelan matrícula para cambiar de institución o desertan del sistema escolar. Esta situación, podría explicarse, en el hecho de que como docentes empezamos a ver las actitudes de estos niños, niñas y jóvenes como un factor que entorpece nuestro quehacer y procedemos a vincularlos a procesos punitivos, a través de los cuales pretendemos “*librarnos de ellos*”. Sin embargo, considero que nos escudamos en nuestras posturas personales para hacerlos objeto de una persecución en términos “*disciplinarios*”. En el componente de atención a este segmento de la población estudiantil, un elemento clave que podría favorecer su permanencia en las instituciones educativas es el compromiso familiar; sin embargo, con frecuencia, los padres parecieran estar cansados de asumir estas responsabilidades e incluso, algunos abandonan el proceso y se resisten al acompañamiento brindado por la institución.

Por citar un ejemplo relacionado con la situación anterior, es recurrente notar que algunos estudiantes, con diagnósticos de orden psicosocial como déficit de atención con hiperactividad (TDAH), trastorno opositor-desafiante, trastorno bipolar; entre otros, tienen procesos disciplinarios que, a menudo, terminan en recomendaciones de cambio de plantel. A raíz de esta problemática, los padres de familia deben presentarse con frecuencia a ser notificados acerca de dichos procesos y sus respectivas sanciones. Algunos de ellos argumentan que estas citaciones los perjudican en el ámbito laboral; por lo tanto, en muchas ocasiones se muestran reacios a atender los llamados de los docentes y las directivas y terminan cancelando la matrícula de sus hijos o no volviéndolos a enviar al colegio. En el caso de los estudiantes diagnosticados con discapacidad es similar.

He tenido la posibilidad de acompañar a algunos de ellos en el desarrollo de procesos académicos y he observado un sentimiento de impotencia y pesimismo generalizado en los padres de familia frente a la lucha por la defensa del derecho a la educación, muchos de estos sentimientos se generan también como resultado de la postura que asume la institución en relación a la atención de las situaciones que surgen en torno a la discapacidad y que, de alguna manera, la decisión de retirarlos o no volverlos a enviar, es la opción más fácil que encuentran para dar solución a la condición de sus hijos o a las demandas institucionales.

1.2.4 Relatos personales en torno a la discapacidad

A continuación, se hace referencia a algunos relatos relacionados con el acompañamiento de padres de familia de estudiantes con DI, puesto que son aquellos de interés para el presente estudio investigativo. Estos ejemplos han surgido a lo largo de mi quehacer como docente, me han permitido adelantar procesos de reflexión cotidiana alrededor de mis prácticas y al rol que desempeño en la relación pedagógica con estudiantes con discapacidad.

PERSEVERANCIA

Hace cuatro años me reuní en varias ocasiones con un estudiante y su madre con el objetivo de diseñar e implementar actividades evaluativas adaptadas a sus capacidades y, permitirle de esta manera, obtener buenos resultados en mi asignatura. Así como se reunieron conmigo, pude observar que lo hacían con otros docentes de la jornada. Sin embargo, la madre me manifestaba que para algunos era complicado entender que, frente a la discapacidad intelectual de su hijo, era necesario enseñarle y exigirle, a nivel académico, de manera diferente. Finalmente, como resultado de este proceso, el estudiante logró ser promovido al grado octavo. Del mismo modo, la madre del joven hizo parte del gobierno escolar, y desde allí lideró una campaña para acompañar a su hijo y acercarse a los docentes con el fin de familiarizarlos con las características y condiciones propias del diagnóstico de su hijo.

A pesar de esto, el año pasado, en nuevas conversaciones, la madre expresaba que el apoyo que encontraba en ambas jornadas de bachillerato, mañana y tarde, era diferente, que su hijo estaba repitiendo el grado octavo y que ella había sido testigo de comentarios ofensivos por parte de algunos docentes hacia él: “se queda mirando como ido” “así quiere que se le regale el año”. A raíz de esta situación, la madre pensaba en retirarlo de la institución. De hecho, durante este año, no he vuelto a ver al estudiante.

IMPACIENCIA

A comienzos del año pasado, observaba que uno de los estudiantes de 7^o4, a quien no le había dado clase en el grado sexto, pero del que ya sabía que contaba con un diagnóstico de DI, entraba en juegos bruscos con otros compañeros, corría dentro y fuera del aula persiguiendo a algunos de ellos y perdía con facilidad la concentración en las clases. Adicionalmente, su asistencia a la institución no era frecuente. Consideraba que estos comportamientos y actitudes estaban entorpeciendo el desarrollo de mi clase y al mismo tiempo no contribuían con el proceso de aprendizaje del estudiante. Sentía la necesidad de colaborarle para que pudiera maximizar sus capacidades en el trabajo de mi asignatura. Fue por esto, que decidí comunicarme vía telefónica con la acudiente del joven, quien resultó ser su madre. Por la forma en que me contestó el teléfono, parecía estar cansada de atender los llamados que se le hacían, ya que me expresó en un tono impaciente “ya que habrá hecho” y cuando le solicité que asistiera a la institución para reunirme con ella y hablar acerca del desempeño de su hijo, me dijo “otra vez... ya estoy cansada de lo mismo... sabe que, yo creo que mejor lo voy a sacar del colegio”. Efectivamente, al día siguiente no volví a ver al estudiante en la institución. En ese momento, no puse ninguna objeción a su decisión, pero ahora pienso que, si hubiera argumentado que mi interés era colaborarle,

hubiéramos podido luchar juntos por el mejoramiento de los procesos académicos y su permanencia en la institución.

LUCHA

El año pasado, en el grupo 7°5, me llamó mucho la atención una joven de la cual algunos docentes expresaban que no sabía leer ni escribir, me preguntaba, así como otros compañeros docentes, como había podido llegar al grado séptimo, teniendo en cuenta la importancia de la lecto-escritura. Sin embargo, con el transcurrir del año escolar observé que la estudiante sí escribía, pero cuando veía de muestra, es decir que transcribía. Lo que no sabía, era que además de esta dificultad, tenía un diagnóstico de DI con comorbilidad de esquizofrenia y fibrosis quística. Esto lo vine a saber en el transcurso del año. Observaba igualmente, que, en algunas ocasiones, durante las clases ella tenía episodios en los que se enfrentaba a través de agresiones verbales con algunos de sus compañeros. Así mismo, tuvo dificultades con estudiantes de otros grupos, con las que al parecer surgió un conflicto por un intercambio de comentarios que se hicieron mutuamente en una red social y que desembocaron en una pelea por fuera de la institución, en la que la joven resultó lesionada.

A raíz de esta situación de violencia, la madre de la estudiante decidió instaurar una PQR (petición, queja y reclamo) ante la Secretaría de Educación de Medellín. Antes de este episodio, había tenido la oportunidad de conversar con la señora, la cual, me expresó que su hija continuaba aún en la institución porque según ella “el gobierno la obliga” a que ésta esté escolarizada, pero que sinceramente se encontraba cansada de luchar con las situaciones que se generan a razón del diagnóstico de su hija.

DESCONFIANZA

Hace dos años, en el grupo 7°1, se encontraba un estudiante que me llamaba la atención porque era muy alto y callado. Aparentemente, no parecía que tuviera ningún tipo de diagnóstico relacionado con discapacidad, pero con el tiempo me enteré de que, estaba caracterizado con una DI. Al notar ciertos cambios con respecto a su comportamiento en el aula de clase, como conversaciones constantes, utilización de audífonos y desatención a los llamados que le hacía para que estuviera enfocado en la clase, decidí llamar a su acudiente. Sin embargo, la madre solo asistió en una ocasión en la que nos reunimos con la profesional de apoyo de la institución.

Posteriormente, desatendía mis citaciones en las que requería su compromiso para buscar estrategias en la búsqueda del mejoramiento comportamental y académico del estudiante. Una vez, ya avanzado el año escolar, se presentó con una funcionaria de una entidad

externa que atiende al joven de manera personalizada. En ese momento, me solicitaron información sobre lo que sucedía con el estudiante y me hicieron firmar un formato. Después de ese encuentro, no volví a tener contacto con ninguna de las dos. Finalmente, el estudiante pasó al grado octavo.

El año pasado, su hermana también fue alumna mía. La estudiante no tenía ningún diagnóstico, pero sí asumía comportamientos que consideraba disruptivos. En esta oportunidad, no obtuve ninguna respuesta por parte de la madre para asistir al colegio, a pesar de que la cité varias veces.

1.2.5 El acompañamiento familiar en los procesos educativos

Es importante recalcar que, aunque algunas madres asisten a la institución para hacerse cargo del acompañamiento de sus hijos, también existen muchos casos en los que las familias se hacen presentes solamente para ser notificadas de los resultados académicos entre períodos o al finalizar el año escolar. Una de las razones para explicar esta actitud, que podríamos interpretar como falta de compromiso, podría tener su origen en la forma en que los docentes interactuamos con los acudientes y los estudiantes en el momento de brindar un informe acerca de los desempeños comportamental y académico de estos últimos. Anteriormente, me parecía una estrategia eficaz reunirme con los profesores que estuvieran disponibles al momento de la citación para juntos darles a conocer los aspectos por mejorar. Sin embargo, últimamente, he preferido hablar con los padres o acudientes aparte, ya que considero que el tono y la comunicación poco asertiva que utilizamos cuando realizamos estas reuniones conjuntas, a la hora de referirnos a los desempeños de los estudiantes, en vez de contribuir a su mejoramiento, van en detrimento de los procesos académicos y de convivencia de los mismos e incluso llegamos a violentar a los participantes de estas reuniones, cuando expresamos comentarios como “*necesita más acompañamiento*”, “*no participa en clase*”, “*se la pasa conversando*”, “*no hace nada*” o “*lo único que hace es joder en clase*”. Adicionalmente, podría suceder que los padres de familia no ven una utilidad en la asistencia a estas reuniones con los docentes, puesto que podría ser que no sienten que les brindemos estrategias puntuales para resolver las dificultades. Por tanto, la utilización de expresiones como las enunciadas y la falta de propuestas para el mejoramiento de los estudiantes podrían llegar a generar sentimientos de enojo y actitudes agresivas entre los participantes de la reunión.

1.2.6 La discapacidad y la convivencia escolar

Además del acompañamiento familiar como eje central de la atención a las necesidades educativas de los estudiantes en general y en particular de aquellos diagnosticados con alguna

discapacidad, es necesario observar las relaciones que se establecen entre docentes y estudiantes en el entorno escolar con relación a esta situación. Es frecuente notar en el contexto educativo, que las mismas están marcadas por actitudes de rechazo que se visibilizan en el discurso verbal, a través de palabras o expresiones ofensivas. Estas actitudes han surgido como resultado de los estereotipos que se han construido a nivel social con respecto a las personas que han sido etiquetadas y nombradas como “discapacitadas”. Los entornos escolares también han sido permeados por estas conductas que han visibilizado escenarios de rechazo y discriminación hacia estas personas. Del mismo modo, así como hacen presencia en este contexto, se han naturalizado y enraizado en sus dinámicas, al punto de que en las instituciones educativas no se toman medidas efectivas para revertir los efectos de estos comportamientos en la autoestima de estos niños, niñas y jóvenes.

En el caso de los estudiantes con diagnóstico de DI, es frecuente escuchar por parte de sus pares o profesores, palabras como “bruto(a)”, “burro(a)”, “bobo(a)”, “mongolo(a)”, “agüevado(a)”, además de comentarios que pueden surgir en el momento y ser utilizados como respuesta ante el desempeño académico de los mismos dentro del aula regular. Como docentes validamos estas expresiones, cuando nos mostramos indiferentes o somos partícipes de estas. Igualmente, entre los estudiantes pareciera observarse un distanciamiento y un desinterés por la condición particular del compañero de clase con este diagnóstico.

Todas estas actitudes y relaciones que se establecen con el otro en el contexto escolar podrían dar cuenta de la necesidad de transformación de las culturas, políticas y prácticas a nivel institucional y que se requieren para generar procesos de respeto y valoración de la diferencia.

Como ejercicio previo de aproximación al objeto de estudio para esta investigación, desarrollé un taller reflexivo con una técnica interactiva llamada “Colcha de Retazos” (**Anexo #1**) con algunos estudiantes del grupo 7^o2. Esta actividad, involucró varias etapas:

- a) Individualmente los estudiantes debían responder varias preguntas
- b) Luego en un *retazo* plasmar sus emociones y puntos de vista
- c) Posteriormente, procedían a pegar en un fondo de papel Kraft a modo de una “colcha de retazos” sus trabajos individuales con la opción de observar lo elaborado por sus compañeros
- d) Finalmente, se propició un diálogo en torno al tema central, que buscaba hablar de *las diferencias existentes entre los compañeros del grupo*.

En el momento de esta socialización, surgió el comentario de una de las jóvenes participantes, a través del cual reconocía ante su grupo que “aprendía de una forma diferente”. A raíz de esta intervención, se generó una discusión entre tres estudiantes en la que dos de ellos afirmaban que las personas con discapacidad “debían ingresar a una institución especializada en la que

se pudieran atender sus necesidades específicas”. A su vez, otra estudiante argumentaba que “todos tenemos el derecho a estar en la misma escuela”



Construcción de los estudiantes participantes en el taller “Colcha de retazos”

El ejercicio anterior me permitió reflexionar sobre las relaciones que se establecen con la discapacidad, y en consecuencia con una serie de prejuicios y estereotipos que hemos aprehendido en las dinámicas dispuestas por la sociedad. Así mismo, se observa cómo la convivencia en los espacios que habitamos pareciera dar cuenta de las formas en las que se invisibilizan las personas o cómo desconocemos su realidad. Por mencionar un ejemplo, en algunas conversaciones informales que he sostenido con algunos estudiantes del grado séptimo, he notado que aparentemente no han tenido contacto con estudiantes con DI o que conocen muy pocos casos. Igualmente, lo mismo sucede con respecto a su entorno barrial.

En relación con la atención que estas personas reciben en el contexto escolar, un estudiante manifestó que algunos docentes de la institución educativa, los separan del grupo para colaborarles, pero no especifica el tipo de ayuda que les brindan.

Es así como, a partir de estas situaciones problemáticas que se viven en torno a la inclusión educativa de personas con discapacidad, y en las que persiste el entendimiento de este proceso desde una perspectiva de “integración escolar”, se hace urgente proseguir en la búsqueda de la transformación de la escuela con miras a la *Educación Inclusiva*. López (como se citó en Hernández y Tobón, 2016), hace referencia a que alcanzar la educación inclusiva requiere por parte de cada individuo una actitud de reconocimiento sin importar el estrato social o pertenencia cultural y que, desde esta visión inclusiva de la educación, el objetivo es crear un lazo entre el docente y cada uno de sus estudiantes, que tenga como base el reconocimiento y el respeto entre ellos.

Sin embargo y a pesar de que el gobierno nacional ha buscado a través de unas políticas garantizar la atención educativa en términos de integralidad a toda la población y en especial a unos segmentos de esta, que ha caracterizado como vulnerable, las condiciones sociales en las que

vivimos nos exponen a situaciones en las que tanto el derecho a la educación como otros derechos, especialmente los de los niños, niñas y jóvenes pueden ser vulnerados. Algunos de estos escenarios de vulneración en el contexto social están relacionados con situaciones de violencia ejercida a nivel físico, psicológico y sexual en contra de ellos y que se configuran en el entorno familiar, barrial o de ciudad. Fenómenos como la violencia intrafamiliar, el abuso sexual, la explotación sexual comercial de niños, niñas y adolescentes (ESCNNA), el trabajo infantil, el reclutamiento de menores de edad por parte de grupos armados ilegales, entre otros, son el resultado del trato que como adultos le hemos dado a los niños en la sociedad y con los cuales no mostramos corresponsabilidad en lo que concierne a la protección de sus derechos.

1.2.7 La Escuela: institución garante de los derechos

La Escuela, como institución social, no se escapa de dichas situaciones; por tanto, está llamada a poner atención a las mismas dentro de su contexto y, como representante del Estado, tiene la obligación de velar por la protección y garantía de los derechos de todos y en especial de aquellos que son vulnerables. Por consiguiente, los actores educativos debemos propender porque los derechos en general, y el derecho a la educación en particular de los estudiantes, no sean vulnerados a razón de situaciones sociales como las mencionadas, que permean el entorno escolar y que muchas veces tienen sus raíces en la diversidad; ya que, debido a la falta de reconocimiento, entendimiento y valoración de la diferencia, terminamos contribuyendo con la generación de escenarios de discriminación.

Muchos estudiantes son víctimas de violencia física, verbal y/o psicológica por el hecho de ser “diferentes”. Es decir, que la pertenencia a una etnia o cultura, a una clase social, a unas creencias o credo, el diagnóstico de una discapacidad física, sensorial o intelectual, una orientación sexual o identidad de género que se salga de los parámetros establecidos por la sociedad heteronormativa, entre otras particularidades del ser humano, se constituyen en argumentos para justificar actitudes de discriminación y rechazo. Es así como las características de cada uno de los estudiantes se configuran en razones para que el conflicto emerja frecuentemente al interior de las instituciones educativas, y que en ocasiones se transforme en situaciones de intimidación escolar escalando a diversos tipos de violencia.

Por lo tanto, la diversidad pareciera configurarse en un elemento incómodo para aquellos que pretenden uniformar la sociedad en todas sus esferas. Haciendo referencia a una de ellas, desde su génesis, la escuela como establecimiento público, ha pretendido homogenizar nuestras formas de pensar, actuar, sentir, y en esencia “ser”. Aún hoy, como actores educativos, pareciera incomodarnos la diferencia en nuestros estudiantes. Procuramos homogenizarlos y normalizarlos con el fin de hacer de ellos una masa maleable fácil de controlar. Además, con la mercantilización de la educación, las autoridades educativas y los directivos docentes tratan de hacer ver a los

estudiantes como una materia prima que se pule a través de una serie de procesos, que al final son considerados como un producto homogéneo del que se mide su calidad en términos de indicadores relacionados con el campo de la administración como “*eficiencia*”, “*eficacia*”, “*calidad*”, “*progreso*”, entre otros. En consecuencia, la realidad de la escuela actual contribuye a su deshumanización y se convierte en un obstáculo para que propósitos más altruistas puedan tener cabida en este espacio.

Aunado al modo como se concibe la educación en la actualidad, acciones centradas en la cobertura, pretenden dar cuenta de los avances y las mejoras que las instituciones pueden alcanzar con el fin de obtener beneficios económicos tanto para las personas que las dirigen como para sí mismas. Como resultado de las políticas de cobertura e inclusión, muchos niños, niñas y jóvenes que en el pasado eran relegados y atendidos en instituciones especializadas, ahora pueden hacer parte de las aulas regulares. Sin embargo, el esmero y el afán por dar cuenta de los indicadores de calidad mencionados anteriormente han llevado a que la escuela sea un cúmulo de estudiantes que aumentan las cifras estadísticas, pero que no están recibiendo la atención y el apoyo pertinentes frente a las Necesidades Educativas Especiales (NEE) que manifiestan. De este modo, la escuela es llamada a transformarse y a configurarse en aquella estructura de acogida en la que los estudiantes desarrollen habilidades para la vida que les permitan tomar decisiones argumentadas desde el análisis y la reflexión crítica; entre otras, relacionadas con el reconocimiento individual y del otro, a partir de las semejanzas y diferencias que encontramos en la construcción de dichas relaciones.

Esta transformación implica que los procesos de inclusión educativa que se dan en la escuela avancen en procura de una *educación inclusiva*. Para el alcance de este objetivo, es necesario que haya una revisión exhaustiva en torno a las condiciones que se disponen en la atención a los estudiantes, para este caso, con discapacidad, con el fin de evaluar qué tanto responden a las demandas de esta población. Esta preocupación que se presenta en la generalidad del sistema educativo, es la misma de la que parto para problematizar las culturas, políticas y prácticas que se disponen en la I.E. ALPUMA con el fin de proponer acciones pedagógicas que aprueben que el horizonte institucional se siga enfocando en la educación inclusiva, permitiendo, de esta manera, la atención a la diversidad y el favorecimiento de las relaciones interpersonales de los miembros de esta comunidad educativa, en términos del respeto y la valoración de la diferencia.

1.2.8 Culturas, Políticas y Prácticas inclusivas: Visión enfocada en la I.E. ALPUMA

Booth y Ainscow (2000), hacen referencia a tres dimensiones a partir de las cuales las instituciones educativas deben autoevaluarse con el fin de examinar si están desarrollando procesos de inclusión educativa exitosos a la luz del “*índice de inclusión*”. Dichas dimensiones son nombradas por estos autores como: “*la cultura, las políticas y las prácticas de una educación*”

inclusiva.” (p.4). A continuación, las presento y relaciono con mis percepciones del proceso de inclusión educativa que se lleva a cabo en la I.E. ALPUMA.

1.2.8.1 La “Dimensión A” que se refiere a la **Cultura inclusiva** “se relaciona con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado.” (Booth y Ainscow, 2000, p.18). Además “se refiere, (...), al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del Consejo Escolar y las familias, que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar.” (Booth y Ainscow, 2000, p.18).

Un factor que podría configurarse en una barrera e ir en contravía de la creación de la *Cultura Inclusiva*, es el que se refiere a las *creencias y actitudes* que tenemos y asumimos los docentes frente a la inclusión de estudiantes diagnosticados con algún tipo de discapacidad. Este factor se visibiliza cuando afloran, de nuestra parte, prejuicios como resultado de los estereotipos que hemos establecido como sociedad con respecto a las personas con capacidades diferentes, y que se concretan en el lenguaje que utilizamos para dirigirnos a ellas. En el caso de los estudiantes con DI que pertenecen a la I.E. ALPUMA, encuentro que en algunas ocasiones la forma de relacionarnos o referirnos a ellos partiendo de nuestra concepción de la discapacidad genera tensiones en la convivencia escolar. Por ejemplo, es común escuchar comentarios entre los docentes, en la sala de profesores, tales como: “*el cerebro no le da para más*”, “*no puede con eso*” o a madres de familia expresar que algunos docentes han hecho comentarios delante de su hijo que le han generado indignación como: “**así quiere que le regalen el año**” o “*es que xxx se queda mirando como embobado*” entre muchos otros de carácter peyorativo, para referirse a estudiantes diagnosticados con DI; que en vez de favorecer la inclusión en el entorno escolar, hacen que sigamos haciendo señalamientos y mostrando una actitud de rechazo y tal vez de miedo a enfrentarnos al reto de permitir que estos estudiantes maximicen sus capacidades o que, por el contrario, no podamos responder y potenciarlas desde nuestras prácticas pedagógicas.

En ocasiones los docentes e incluso los directivos docentes validamos esos ambientes despectivos cuando permitimos que se utilicen violencias de tipo psicológico, verbal o físico en contra de estos estudiantes o cuando somos partícipes de estas situaciones; que muchas veces se configuran en intimidación escolar; acciones, expresiones y comportamientos que llevan a los estudiantes que son víctimas de ello a desarrollar una baja autoestima o a acudir a prácticas como el cutting o pensamientos suicidas.

1.2.8.2 La “Dimensión B” que se refiere a elaborar *Políticas inclusivas* “tiene que ver con asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.” (Booth y Ainscow, 2000, p.18).

Un factor que puede constituirse en barrera del proceso de inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad y que está relacionado con la dimensión de las *Políticas Inclusivas* tiene que ver con la *legislación*. Por mencionar un ejemplo que atañe al interés de la presente propuesta de investigación, el gobierno nacional, para enmarcar el Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017- que reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad-, se fundamenta principalmente en la Constitución Política de Colombia, al expresar que:

Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica. El estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados. El estado protegerá especialmente a aquellas personas que, por su condición económica, física o mental se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ella se cometan (Const., 1991, Art. 13).

A pesar de que en teoría el Estado enuncia su compromiso para garantizar una atención educativa adecuada a las poblaciones vulnerables, es frecuente ver que, en la práctica, el gobierno no destina los recursos suficientes que permitan velar por el cumplimiento de la ley, procurando las condiciones necesarias para favorecer a dichas poblaciones. Según el MEN (como se citó en MEN, 2014) la atención educativa de las personas con discapacidad se ha enfocado en el acceso al servicio educativo, constituyéndose todavía en un desafío, la garantía de este derecho. A pesar de que el Decreto 1421 de 2017 se apoya en la Constitución Política de Colombia que reza que “el Estado adelantará una política de previsión, rehabilitación, e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos a quienes se prestará la atención especializada que requieran” (Const., 1991, art. 47) y señala que “la educación de personas con limitaciones físicas o mentales o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado” (Const., 1991, art.68), la atención especializada a la que se refiere el gobierno, fundamentándose en la carta política, es insuficiente. Por ejemplo, la I.E. ALPUMA, pasó de contar con dos profesionales de apoyo del programa de la Unidad de Atención Integral (UAI) -una Licenciada en Educación Especial y una psicóloga- en el año 2018, a tener solamente una psicóloga durante el 2019, para atender a una población que aumentó en número en ese mismo año y que en el 2020 asciende a 2366 estudiantes, en tres sedes diferentes. En el 2018, estas profesionales estuvieron enfocadas en

atender a los niños y niñas de primaria, lo cual es válido, teniendo en cuenta la prioridad de enfocar este proyecto en los estudiantes ubicados en este nivel educativo. El gobierno nacional se comprometió a crear “empleos temporales de docentes de apoyo pedagógico, (...) para el acompañamiento a establecimientos educativos y docentes de aula, (...)” (Decreto 1421, 2017). Sin embargo, la ley no es clara con respecto a la relación del número de docentes de apoyo por número de estudiantes de la institución educativa.

En el caso de la I.E. ALPUMA, las decisiones que se toman a nivel institucional apuntan a dar respuesta a las necesidades de la población estudiantil desde el ámbito legal. Sin embargo, los recursos que se requieren para diseñar estrategias que procuren el cumplimiento de la legislación educativa, en la cual se sustenta toda acción o propuesta a nivel interno, parecieran ser insuficientes. Por citar un ejemplo, uno de los argumentos que emergen en la planta docente de la institución para resistirse a la implementación de políticas educativas relacionadas con la inclusión, tiene que ver con que anteriormente la población con discapacidad contaba con aulas de apoyo en las que se daban procesos educativos diferenciados que permitían brindar una mejor atención a los estudiantes identificados con NEE.

Por lo tanto, aún muchos de los docentes que conocieron esta estrategia argumentan que la institución no está preparada para brindar el servicio educativo a estos estudiantes, debido a que no cuenta con este recurso. De hecho, dentro de la plataforma virtual que maneja la institución, hay un formato en el que se diligencia si el estudiante asiste al aula de apoyo o no. Lo cual es contradictorio con el hecho de que no existe ninguna en el plantel.

Así mismo, las reformas que se hacen a nivel institucional con miras a procurar que el proceso de inclusión educativa se lleve a cabo, en mi concepto, son incoherentes. Por ejemplo, en la Semana Institucional de Octubre del año 2019, se dio a conocer al grupo de maestros la reforma del *Modelo Pedagógico Institucional*, el cual ha sido denominado *Modelo Pedagógico Humanista Desarrollista con Enfoque Inclusivo*. Considero que el proceso de reestructuración de dicho modelo no se dio como resultado de unos tiempos que de verdad se requerían para involucrar a todos los actores educativos que conforman la institución, ni apunta al propósito que se pretende alcanzar. Por decir algo, frente a una pregunta que formulé en una de las reuniones realizadas durante dicha semana institucional y de la cual no obtuve una respuesta coherente, podría interpretar que no hay un análisis concienzudo de dicho modelo. La pregunta estaba relacionada con que el proceso de inclusión educativa requiere una transformación de la cultura escolar y que cuál iba a ser el elemento diferenciador para decir que realmente estábamos incluyendo y no integrando a los estudiantes en la institución.

Posteriormente, cuando se argumentó que el enfoque inclusivo iba a tener como base la reestructuración de la malla curricular a partir del *Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)* y la incorporación de tres columnas adicionales en dicha malla, nombradas como *Investigación*, *Emprendimiento* y *Sentido Social*, y que estos cambios apuntaban al fortalecimiento de la media técnica; que en nuestra institución tiene las modalidades de *Logística Empresarial*, *Gestión del*

Talento Humano y Diseño de Software, llegué a la conclusión que este modelo pedagógico continúa al servicio del sistema económico neoliberal y que no muestra visos de una transformación real de la institución que permita hablar de un enfoque más humanizante. Así mismo, cuando pregunté a la sicóloga encargada del programa de la UAI acerca del por qué no se diseñan en la institución medias técnicas que apunten a la formación en oficios o artes para dar respuesta a las necesidades de estudiantes con discapacidad, su respuesta fue que ella “*consideraba que esas medias técnicas no eran útiles para entidades como el SENA o FENICIA que son quienes llevan a cabo dichos procesos en la institución*”.

Otro factor que se relaciona con las *Políticas inclusivas* es el de la organización de la institución educativa para atender a la población vulnerable. Si se establece como uno de los objetivos dados a partir de la reestructuración del modelo pedagógico tener un enfoque inclusivo, los procesos administrativos se deben optimizar y realizar de manera eficiente y coherente con este propósito. Si tenemos en cuenta el rastreo que realicé en el Máster 2000- plataforma que utiliza la institución y que está vinculada con el SIMAT-, la población estudiantil que aparece caracterizada en dicha plataforma como vulnerable solo hace referencia a las personas desplazadas y víctimas del conflicto. Los estudiantes con diagnósticos de algún tipo de discapacidad no aparecen señalados como parte de esa población.

Igualmente, la *formación del docente* tiene que ver con las *Políticas Inclusivas*. Según Hernández y Tobón (2016) “la inclusión en la educación demanda desarrollar procesos de pensamiento que capaciten al individuo a comprender, socializarse y desarrollarse en un mundo complejo” (p.400). De algún modo, las capacitaciones que hemos recibido han sido poco contundentes para la preparación que debemos tener al momento de atender a los estudiantes identificados con *discapacidad*. Frecuentemente, insistimos en la relevancia existente en abrir espacios institucionales para que los temas que se nos plantean al respecto sean realmente formativos y que nos preparen para brindar una adecuada atención a esta porción de la población estudiantil. Aunado a esto, cuando los directivos docentes nos dan las directrices para llevar a cabo en nuestro quehacer pedagógico la estructuración del proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta las necesidades educativas de estos estudiantes, se observa un rechazo constante de parte nuestra, como docentes de la institución, al argumentar que no tenemos claridad con relación al proceso de flexibilización curricular o al de diseño de los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR). El gobierno nacional define el currículo flexible como:

Aquel que mantiene los mismos objetivos generales para todos los estudiantes, pero da diferentes oportunidades de acceder a ellos, es decir, organiza su enseñanza desde la diversidad social, cultural, de estilos de aprendizaje de sus estudiantes, tratando de dar a todos la oportunidad de aprender y participar. (Decreto 1421, 2017)

En los últimos años, he estado muy interesado en el seguimiento de las directrices que se nos han dado para atender a los estudiantes diagnosticados con algún tipo de discapacidad que presentan NEE. Sin embargo, a la hora de solicitar asesoría en relación con la flexibilización curricular en el proceso de enseñanza de la asignatura Humanidades: Idioma extranjero, inglés, esta no ha sido suficiente. En cuanto a los ajustes razonables, el gobierno nacional los define como:

las acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias y adecuadas del sistema educativo y la gestión escolar, basadas en necesidades específicas de cada estudiante, que persisten a pesar de que se incorpore el Diseño Universal de los Aprendizajes, y que se ponen en marcha tras una rigurosa evaluación de las características del estudiante con discapacidad. A través de estas se garantiza que estos estudiantes puedan desenvolverse con la máxima autonomía en los entornos en los que se encuentran y así poder garantizar su desarrollo, aprendizaje y participación, para la equiparación de oportunidades y la garantía efectiva de los derechos. Los ajustes razonables pueden ser materiales e inmateriales y su realización no depende de un diagnóstico médico de deficiencia, sino de las barreras visibles e invisibles que se puedan presentar e impedir un pleno goce del derecho a la educación. Son razonables cuando resultan pertinentes, eficaces, facilitan la participación, generan satisfacción y eliminan la exclusión (Decreto 1421, 2017).

En las capacitaciones que hemos tenido, se nos ha explicado desde la teoría a que hacen referencia los ajustes razonables. En una de ellas, se destinó la última parte de la sesión a indicarnos como llenar un formato para hacer un diagnóstico de las necesidades a nivel de infraestructura y materiales que se tienen en la institución con miras a la construcción de los *PIAR*; sin embargo, el tiempo otorgado para dicha capacitación no fue suficiente para que hubiera una explicación a profundidad del diligenciamiento del formato y los conceptos relacionados con el diseño de los *PIAR*.

En otro encuentro, se solicitó a los directores de grupo diligenciar unas encuestas, que apuntan a la construcción de los *PIAR*; sin embargo, no todos se encontraban presentes. La persona que guiaba la actividad nos solicitó a algunos docentes no directores de grupo que las llenáramos, pero al comenzar a diligenciarlas me percaté de que la información que se solicitaba sobre los estudiantes era demasiado subjetiva y que respondía a asuntos que tenían que ver con lo que pensaban y sentían; por lo tanto, desistí de realizarla, ya que considero que por más conocimiento que tenga un docente de sus estudiantes, es imposible saber lo que sienten o piensan.

En otra de las capacitaciones que recibimos durante el año escolar 2019, en la jornada de la mañana, se dieron a conocer grupo por grupo los casos de los estudiantes con sus respectivos diagnósticos, y la mayoría de ellos no aparecen soportados en la plataforma de la institución. Por lo tanto, considero que desde que los estudiantes son matriculados, no se está teniendo en cuenta la clasificación que se establece desde las políticas enmarcadas en la “*educación inclusiva*” a la hora de analizar su condición de vulnerabilidad, ni tampoco hay claridad con respecto al número

de estudiantes diagnosticados con algún tipo de discapacidad, con miras a garantizar la atención, acompañamiento, prevención y protección de sus derechos fundamentales.

Por último, los *recursos de infraestructura* también se constituyen en un factor relacionado con las *Políticas Inclusivas* que podría afectar el proceso de inclusión de los estudiantes identificados con discapacidad. La institución no cuenta con rampas u otras adecuaciones para facilitar el acceso al servicio educativo de estudiantes con discapacidad motriz. Años atrás tuvimos la experiencia con una estudiante que tenía que movilizarse en muletas para poder circular por los cuatro pisos de la institución (que tampoco cuenta con ascensor); y que en ocasiones su padre debía ayudarla a subir las escalas. Igualmente, hemos tenido estudiantes con parálisis cerebral que han visto mermada su capacidad motriz a raíz de su enfermedad y que deben movilizarse por la institución con las dificultades de infraestructura manifestadas.

1.2.8.3 La “Dimensión C” que consiste en desarrollar *Prácticas inclusivas* “se refiere a que las prácticas educativas reflejen la cultura y las políticas inclusivas de la escuela.” (Booth y Ainscow, 2000, p.18). Así mismo, “tiene que ver con asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera de la escuela.” (Booth y Ainscow, 2000, p.18).

Un factor que podría obstaculizar la realización de *Prácticas inclusivas* en la I.E. ALPUMA, tiene que ver con el *diseño de materiales didácticos* que se adapten a las necesidades educativas de algunos estudiantes. Con la llegada a la institución de profesionales de apoyo enmarcados en el programa de la UAI, los docentes hemos sido partícipes de capacitaciones enfocadas en la atención de los estudiantes con discapacidad. Por mencionar una de ellas, el año pasado, se nos insistía en tener en cuenta las necesidades educativas de una estudiante diagnosticada con *baja visión*, y para quien se pedía que utilizáramos estrategias como sacar fotocopias aumentadas a la hora de realizar talleres o exámenes en los que ella debía participar, o que cuando se utilizaran recursos relacionados con la tecnología, se nos recomendaba aumentar el zoom para que pudiera ver el contenido. Igualmente, se nos pedía que dichos materiales fueran diseñados con ciertos colores que ella pudiera identificar.

Al respecto, la institución como tal no cuenta con materiales enfocados a las necesidades educativas de los estudiantes. Considero que para que este factor no se convierta en un obstáculo para el proceso de inclusión educativa, se deben llevar a cabo esas adecuaciones didácticas con antelación y no en la marcha y al mismo tiempo generar espacios para que la profesional de apoyo pueda contribuir en la formación del personal docente, dándonos pautas con respecto a las adecuaciones de los materiales frente a los diferentes diagnósticos de discapacidad que puedan existir en nuestro plantel.

Como lo han señalado autores como Peirats & Cortés (2016), Padilla (2011) y Hernández & Tobón (2016), el proceso de inclusión educativa puede verse obstaculizado por los factores anteriormente señalados, agrupados en tres dimensiones que han sido denominadas por parte de Booth & Ainscow (2000) como *Culturas, Políticas y Prácticas* inclusivas, las cuales pueden considerarse en el ámbito de una institución educativa a través de la implementación del *índice de inclusión*, el cual busca evaluar si dicho proceso es exitoso.

De los casi catorce años que llevo ejerciendo mi labor como docente, he pasado los últimos diez en la I.E ALPUMA. En la misma, el tema de la inclusión educativa es recurrente en la agenda de los directivos y ha permeado las dinámicas institucionales y el quehacer de los actores escolares, al punto de que el *Modelo Pedagógico Humanista Desarrollista* con el que contábamos, se está reformando para adicionarle a su nombre la frase “*con enfoque inclusivo*”. Dentro de sus políticas internas y de acuerdo con las directrices provenientes del gobierno nacional, la institución propende por implementar procesos de inclusión educativa que velen por la protección de los derechos fundamentales de los estudiantes y en especial por los de los estudiantes con discapacidad. Sin embargo, en esta institución se evidencia cómo los factores que debe disponer para atender a dicha población emergen y se constituyen en obstáculos que no permiten que este proceso sea exitoso y que hacen que se genere una resistencia por parte nuestra como docentes ante la implementación de la política pública. A esto se suman procedimientos *institucionales* que tienen que ver con la evaluación, adaptación, relaciones interpersonales, entre otros; y actitudes *individuales* como el miedo, uno de los aspectos que quizá se genera en nosotros, como docentes; desencadenando resistencias que se trasladan al aula regular en particular, y al entorno escolar en general, y que hacen que las relaciones que establecemos se limiten y deterioren, en muchas ocasiones, cruzando la línea del respeto, vulnerando los derechos de los estudiantes y generando espacios de discriminación que pueden mostrarse como reflejo para reproducir actitudes de burla y rechazo.

Puede existir la tendencia, por parte de nosotros, como docentes, a generar ambientes hostiles para los estudiantes identificados con discapacidad, a partir del discurso y la gestualidad que utilizamos al dirigirnos a ellos; donde los comentarios que emergen tienen que ver con su anulación o invisibilización como individuos, a partir de sus particularidades, frente a su supuesta “incapacidad” de desarrollar un proceso de aprendizaje “uniforme” al resto de sus compañeros y argumentando muchas veces que no están dentro de los cánones de “seres humanos normales”, dando pie, de esta manera, a la creación de ambientes de discriminación.

Dichas tensiones están relacionadas con la falta de reconocimiento del otro y el irrespeto mutuo que en ocasiones terminan en la generación de conductas que pueden conllevar a que las familias de los estudiantes diagnosticados con algún tipo de discapacidad decidan retirarlos de la institución educativa a raíz de las actitudes de rechazo o situaciones de maltrato que perciben de nuestra parte, como docentes, al pretender excluirlos del sistema educativo, o de acoso por parte de sus compañeros de clase.

En suma, los factores que afectan la implementación de la política de inclusión educativa generan tensiones que van en contravía del ideal de la escuela inclusiva y afectan la convivencia escolar. Según el *Plan Estratégico de Atención a la Diversidad en el Marco de una Escuela Inclusiva*:

El desarrollo de la escuela que no excluye, promueve cambios profundos en la cultura escolar. Estos cambios se irán reflejando no solo en los principios y valores desarrollados en el Proyecto Educativo de centro, sino también en los lenguajes utilizados, en las normas no escritas y en los patrones por los que se actúa y se abordan los acontecimientos (Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco, 2012, p.11)

Es por lo anterior que considero importante resolver la siguiente pregunta de investigación:

¿De qué manera las **Culturas, Políticas y Prácticas inclusivas** que se disponen para atender a los estudiantes con discapacidad de la I.E. Alfonso López Pumarejo tensionan la convivencia escolar?

1.3 Justificación

Muchas veces, el entorno escolar está permeado por una serie de estereotipos que se generan en las dinámicas sociales. Los mismos han estado apoyados en elementos de la cultura como el lenguaje, la religión, los roles de género, la estratificación social y otros establecidos o impuestos en procesos socioculturales e históricos, lo que pretende homogenizar y normalizar la sociedad y lo que en últimas constituye una excusa para generar ambientes de discriminación hacia ciertas personas o grupos minoritarios. Algunos de los grupos poblacionales que se han considerado minorías y que han sido excluidos a nivel social, llevando consigo el peso de los estereotipos que hemos generado como sociedad son los que he mencionado anteriormente.

Adicionalmente, como respuesta a estas problemáticas, que también se manifiestan en el contexto educativo, han surgido propuestas y programas que pretenden desarrollar procesos de mejoramiento de la convivencia en la escuela; por mencionar algunos ejemplos

“Competencias Ciudadanas”¹, “Habilidades para la Vida”², “Aulas en Paz”³ y “Escuela Entorno Protector”⁴, entre otros; que tienen como objetivo humanizar la educación y generar vínculos entre los actores escolares que propendan por el mejoramiento de la convivencia escolar tomando como base la valoración de la diferencia y el respeto por la diversidad.

Por consiguiente, teniendo en cuenta la diversidad de seres humanos que tienen cabida en la escuela, los actores que convivimos en la misma, somos llamados a reflexionar en torno a la forma en la que establecemos nuestras relaciones en dicho ámbito. Aún más, es importante que, ante la implementación de las políticas de inclusión educativa, seamos veedores de la protección de los derechos en general de nuestros estudiantes y en particular de la garantía del derecho a la educación en todas sus dimensiones.

El proceso de inclusión educativa trae consigo una serie de factores que lo afectan y generan tensiones en la convivencia escolar, procurando un espacio en el que se construyan relaciones cordiales y pacíficas, estas parecieran favorecer la creación de entornos de exclusión y discriminación de las personas en condición de vulnerabilidad. Por tanto, la utopía de la educación inclusiva pareciera estar aún distante, teniendo en cuenta la realidad de nuestros sistemas educativos.

Al respecto, Alemany y Villuendas (como se citaron en Peirats & Cortés, 2016), insisten en que el discurso de la educación inclusiva aún no es una realidad en el contexto escolar ya que se requieren cambios a nivel organizativo, didáctico y de formación. Igualmente, Boer et al. (Como se citaron en Peirats & Cortés, 2016), señalan que el éxito del proceso de inclusión está supeditado a factores que tienen que ver con las leyes, la

¹ Las competencias ciudadanas son el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática.

² La educación en Habilidades para la Vida persigue mejorar la capacidad para vivir una vida más sana y feliz, intervenir sobre los determinantes de la salud y el bienestar, y participar de manera activa en la construcción de sociedades más justas, solidarias y equitativas.

³ El programa Aulas en Paz promueve a mayor escala la prevención de la violencia escolar a través de la implementación de competencias ciudadanas en los docentes y el desarrollo de habilidades socio-emocionales en niños y niñas de segundo a quinto de primaria.

⁴ El objetivo del programa Escuela Entorno Protector es acompañar las instituciones educativas de Medellín en el fortalecimiento de sus prácticas relacionales para favorecer la convivencia escolar, el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, la construcción de ciudadanía y la protección integral de niños, niñas y adolescentes.

experiencia, los recursos, la formación, las creencias y las actitudes que se tienen hacia la misma. Según Padilla (como se citó en Victoriano, 2017) es de vital importancia conocer no solo por parte de los estudiantes, sino de los otros actores que son partícipes del proceso de inclusión, cuáles consideran que son los factores que lo obstaculizan y cuáles son los que lo facilitan.

Este proyecto surge en respuesta a la necesidad personal de asumir un compromiso derivado de mi responsabilidad como ciudadano y profesional de la educación, al observar la presencia de una problemática en el contexto particular en el que laboro, relacionada con aspectos que considero podrían mejorarse en pro del bienestar de la comunidad educativa en general, y que en este caso hacen referencia a la implementación de una política pública en la institución educativa. La inquietud investigativa que me plantea esta situación va en contravía de los proyectos que se generan en el modelo económico neoliberal y que producen:

individuos incapaces de construir juntos, de emprender propuestas alternativas, de reflexionar, de ser críticos ante las dinámicas socio-económicas y políticas que configuran su contexto, de pensarse solidariamente y de reconocerse como sujetos capaces de transformar, de recrear y de desafiar propositivamente el orden establecido (FUNLAM, s.f, p.11)

Además, desde el mismo documento, se hace referencia a la necesidad que tiene el profesional de ciencias sociales y humanas, educación, de “redimensionar y repensar su ejercicio profesional desde enfoques alternativos que propicien el desarrollo en los sujetos de potencialidades y niveles de autonomía, lo cual posibilita la constitución de sujetos reflexivos, propositivos y de acción frente a su situación” (FUNLAM, s.f, p.16).

El presente proyecto pretende dar cuenta de una situación que puede ser generalizada en el contexto escolar y que tiene que ver con la relación entre las **Culturas, Políticas y Prácticas** que se disponen en las instituciones educativas en la atención a estudiantes con discapacidad y la convivencia escolar.

Particularmente, la intención de este trabajo de investigación no es solamente identificar dicha relación, sino hacerla visible a partir de la realización de un ejercicio reflexivo en torno a dicha situación, problematizar la forma como las políticas de inclusión se vienen implementando en la I.E. ALPUMA y generar una propuesta de acciones pedagógicas que propendan por mejorar dicho proceso a nivel institucional y minimizar las tensiones que el mismo pueda generar en la convivencia escolar.

En los debates que emergieron entre diferentes actores de la comunidad educativa, llevados a cabo en enero del 2019, durante la autoevaluación institucional, se identificaron tensiones en el impacto que han tenido las acciones de acompañamiento a los estudiantes con discapacidad, a nivel institucional; ya que las percepciones por parte de los docentes son contrarias, mostrando un avance y efectividad en lo realizado con los grupos de primaria, frente a lo hecho con los de bachillerato.

La presente propuesta es pertinente al contexto socioeducativo local, ya que está direccionada a estudiar una temática, que continúa convocándonos, como actores escolares y ciudadanos, a reflexionar en torno a la protección y garantía, en general, de los derechos fundamentales de los niños, niñas y jóvenes, y en particular, de su derecho a la educación. Igualmente, considero que apunta a los objetivos de la *Maestría en Educación* y la línea de profundización en *Democracia y Convivencia Escolar*, en la medida en que a través de los aprendizajes y comprensiones que he adquirido y desarrollado a través de los cursos que estructuran su pensum, he podido conocer y profundizar en torno a temas como la diversidad, la convivencia, las violencias y justicias en la escuela, las competencias ciudadanas, las habilidades para la vida, entre otros; que considero que son coherentes y se relacionan perfectamente con la temática propuesta para este estudio investigativo.

Su importancia radica en que la intención de este es visibilizar cómo las dimensiones del *Índice de Inclusión*, denominadas *Culturales, Políticas y Prácticas inclusivas* y que se disponen en la atención de estudiantes con discapacidad, se relacionan con la convivencia de un entorno escolar particular y pueden afectar el proceso de socialización de dichos estudiantes.

Decidí llevar a cabo este trabajo de investigación en mi institución, porque dentro de las relaciones que establecemos como profesionales de la educación, somos testigos de la forma en que las directrices educativas nacionales e institucionales tensionan nuestro quehacer pedagógico y nuestras relaciones interpersonales. Igualmente, una de mis intenciones con el desarrollo de este estudio, es socializar los hallazgos que emerjan del proceso mismo, con el fin de proponer acciones concretas que permitan que las relaciones que se tejen en nuestro entorno escolar favorezcan el proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidad.

En este contexto, “la diversidad hace referencia a las necesidades educativas de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa” (Barrio, 2009, p.14). Teniendo en cuenta que en lo único que podemos considerarnos iguales es en nuestra naturaleza humana, es necesario que en el contexto escolar se continúe trabajando en la búsqueda de estrategias que permitan ver a los estudiantes, no como una masa homogénea, sino como universos particulares con unos ritmos y estilos de aprendizaje que requieren ser diferenciados, que poseen características socio-culturales relacionadas con una etnia, culto, situación socio-económica que pueden ser diferentes, que pueden presentar discapacidades de orden físico, sensorial o intelectual o trastornos sicosociales, o que pueden tener orientaciones sexuales o identidades de género diversas; entre otras particularidades que determinan nuestra forma de ser, sentir y actuar como seres sociales. Esta amplia gama de formas de ubicarnos en el mundo requiere que la Escuela se transforme para responder a las necesidades educativas que requerimos desde nuestra diversidad y para velar por que nuestros derechos, en general, y el derecho a la educación, en particular, no se vulneren.

1.4 Antecedentes

A continuación, presentaré algunos estudios relacionados con el tema de mi trabajo de investigación, que se han llevado a cabo en ámbitos internacionales, nacionales y locales. La búsqueda de estos la realicé en bases de datos confiables como Scielo, Dialnet, Jurn.org y Redalyc.

1.4.1 Contexto internacional

En el contexto internacional, se referencia el estudio “Prácticas Pedagógicas que favorecen u obstaculizan la Inclusión Educativa en el aula de Educación Física desde la perspectiva del

alumnado y profesorado”, desarrollado por Canales et al. (2018) en Chile, quienes plantean como objetivos de su estudio “conocer la percepción del estudiantado acerca de las prácticas pedagógicas que favorecen u obstaculizan la inclusión educativa en el aula de Educación Física” (p.212) y “develar las creencias del profesorado de Educación Física sobre la Inclusión Educativa.” (p.212). Los autores de este estudio parafrasean a Leiva (2013) para mostrar su preocupación a raíz de que el concepto de inclusión en el contexto educativo se ha entendido como “la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales al aula común, sin que esto signifique implementar cambios profundos en las prácticas y metodologías de enseñanza, ni mucho menos en la cultura de los centros escolares.” (p.212).

El estudio en mención “tiene un carácter exploratorio-descriptivo y utiliza un método mixto. Como participantes del estudio se cuenta con “163 estudiantes que cursan séptimo y octavo año de educación básica y 7 profesores de Educación Física pertenecientes a establecimientos escolares de las comunas de Temuco y Los Ángeles, Chile” (Canales et al., 2018, p.212). Se utilizó como instrumento de recolección de datos “un cuestionario de valoración de prácticas inclusivas, aplicado al estudiantado y entrevistas en profundidad aplicadas al profesorado de Educación Física” (Canales et al., 2018, p.212). De los resultados se concluye que “se advierten como factores que favorecen la inclusión en el aula de Educación Física las habilidades personales del profesorado, la clase como un ambiente que beneficia las relaciones. Como factores obstaculizadores surgen la homogeneidad de actividades, la constante competición y la heteroevaluación como principal medio para evaluar el logro de aprendizajes del estudiantado” (Canales et al., 2018, p.212).

En España, el trabajo de investigación “*Actitudes de los futuros profesionales de la educación hacia la discapacidad. Necesidades formativas*”; llevado a cabo por Pilar Diego Blásquez (2017), quien estipula como objetivo de su estudio: “conocer cuáles son las actitudes y las necesidades formativas hacia la discapacidad y la atención a la diversidad de los futuros profesionales del ámbito de la educación, en concreto de maestros, pedagogos, educadores sociales y profesores de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.” (p.1). En este estudio “participaron 392 universitarios de las Titulaciones de Grado en Maestro de Educación Infantil, Maestro de Educación Primaria, Pedagogía y Educación Social, así como algunos del Máster “MUPES” (p.1). Se aplicó la *Escala de actitudes hacia la discapacidad* (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994, 2000, 2016) para obtener el perfil actitudinal general, así como comprobar las hipótesis del estudio en relación con las variables que inciden en las actitudes. Los hallazgos encontrados llevaron a la autora del estudio a concluir que “la formación recibida y el contacto con la discapacidad influyen positivamente en las actitudes hacia la discapacidad, así como la existencia de diferencias significativas entre las Titulaciones del Grado, siendo los futuros Educadores Sociales quienes tienen actitudes más favorables” (Diego, 2017, p.1). Igualmente, encontró que “los universitarios que han formado destacan la importancia de las barreras políticas, formativas y didácticas para trabajar y/o intervenir con alumnado con discapacidad, así como la necesidad de una formación curricular en diseño para todas las personas” (Diego, 2017, p.1).

De otro lado, en Chile, encontramos el estudio “*Análisis de un programa de Integración Escolar: Barreras y facilitadores*”, realizado por Bahamonde (2015), quien en su investigación tiene como objetivo “develar las barreras y facilitadores (...) que permiten dar calidad al funcionamiento del Programa de Integración Escolar” (Bahamonde, 2015, p.ii). La autora cita al MINEDUC (2013), para expresar su preocupación ante el hecho de que en la implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE) en su país, “se han detectado algunos factores que facilitan e imposibilitan el cumplimiento de los objetivos que persiguen estos programas” (Bahamonde, 2015, p.ii). Así mismo, se centra “en un estudio de caso descriptivo enfocado principalmente en los discursos de los profesores, profesionales de equipo de integración y familias de la comunidad educativa, a través de entrevistas semi-estructuradas y encuestas realizados a los actores ya mencionados pertenecientes a una escuela particular subvencionada del sector sur de la región metropolitana.” (Bahamonde, 2015, p.ii). “Dentro de los principales resultados obtenidos se visualiza la necesidad de compromiso por parte de todos los actores de la comunidad educativa hacia el cumplimiento del objetivo del Programa de Integración Escolar (PIE), resaltando la necesidad de realizar nuevos procesos de sensibilización en especial a los docentes de aula regular, formar alianza con la familia, mejorar relación profesor-alumno, incentivar el trabajo colaborativo, cuidar el clima laboral y por último crear lineamientos para un mejor trabajo con estudiantes con NEE.” (Bahamonde, 2015, p.iii). La autora establece a modo de conclusión “(...) que el programa de integración escolar de este establecimiento requiere de una intencionada sensibilización e información permanente orientada hacia la comunidad educativa, con el fin de que esta aprenda a trabajar y progresar en la aceptación de la diversidad.” (Bahamonde, 2015, p.iii).

1.4.2 Contexto nacional

En el contexto nacional, se ubica el trabajo investigativo titulado “*Formación profesoral para atender población diversa desde una Educación Matemática Inclusiva*”, llevado a cabo por Aldana et al. (2019). El objetivo de este estudio es facilitar instrumentos teóricos y metodológicos en didáctica de las matemáticas a profesores no licenciados en matemáticas, que requieren de conocimientos disciplinares del área para atender poblaciones con déficit cognitivo, limitación auditiva y limitación visual. Los autores expresan la necesidad que tiene la educación de “ponerse a tono y servirse de las ventajas que los sistemas cibernéticos y la inteligencia artificial le pueden proporcionar (...)” (Aldana et al., 2019, p. 3). La metodología que utilizan los autores en este estudio es de tipo cualitativo y el método es la investigación acción. “La investigación se realizó con un grupo de 25 profesionales (ofrecen asesoría) y docentes de apoyo (están en las aulas) de instituciones educativas de una región céntrica de Colombia (...)” (Aldana et al., 2019, p.3). Como resultados, los autores consideran que: “El proceso de formación continuada de docentes, además de ofrecerles los instrumentos teóricos y metodológicos en didáctica de las matemáticas permitió reflexionar en torno a la motivación que mostraron los participantes de una parte, por el aprendizaje de las nociones matemáticas básicas y de otra, las estrategias de enseñanza que les permitió poner en práctica las reflexiones y construcciones realizadas durante las sesiones programadas en

escenarios naturales de enseñanza y aprendizaje, para generar en sus poblaciones diversos ambientes y estilos de aprendizaje en el contexto de una educación matemática incluyente.” (Aldana et al., 2019, p.6). A partir de los hallazgos, los autores concluyen que la formación disciplinar profesoral es la base de una transposición didáctica, el diseño de ambientes didácticos privilegia condiciones de enseñanza de las matemáticas y los recursos tecnológicos ofrecen multiplicidad de formas de exploración con las matemáticas, para lograr que estos docentes posibiliten en estas poblaciones la construcción de nociones básicas de las matemáticas.

Así mismo, se encuentra el estudio “*Prácticas educativas que facilitan procesos inclusivos en una Institución Educativa*”, llevado a cabo por Echeverri (2017), quien manifiesta que su objetivo fue “comprender las características de las prácticas educativas en los grados primero y cuarto que facilitan procesos inclusivos en una Institución Educativa del municipio de Santa Rosa de Cabal (Risaralda).” (p. x). La autora expresa su preocupación al afirmar que: “La educación inclusiva es una temática relativamente nueva en el campo de la investigación educativa en nuestro país, y evidencia que los docentes en su generalidad reconocen el término, pero no se ha logrado avanzar de una manera significativa en las prácticas pedagógicas, justificada hoy, en modelos de enseñanza fundamentados en las llamadas necesidades educativas especiales, en el rechazo y la desazón que ocasiona en su labor el encontrarse con estudiantes con este tipo de características.” (Echeverri, 2017, p. xii). Dicho estudio “está enmarcado en una estrategia desde el enfoque interpretativo comprensivo de corte etnográfico (estudio de caso). Para ello fue preciso realizar durante seis meses, una observación no participante en el aula (de dos profesoras) del quehacer docente cotidiano. Las técnicas utilizadas fueron observación (a través de video grabaciones), entrevistas y análisis documental, mediante instrumentos como: el guión de entrevistas, fichas de análisis documental, diario de campo y registros de audio y video. (Echeverri, 2017, p.x). La autora obtuvo como resultado “un proceso de la práctica escolar mediada en gran parte por la cultura que vive la escuela, las concepciones de los docentes y el direccionamiento estratégico de la Institución Educativa, así mismo fue evidente el uso de elementos correspondientes a prácticas inclusivas sin ser utilizadas con dicha finalidad (...)” (Echeverri, 2017, p.x). De dichos resultados, la autora concluyó que: “(...) se continúa con la mirada hacia la inclusión educativa centrada en la discapacidad y a las necesidades educativas especiales NEE.” (Echeverri, 2017, p.x).

También, se hace referencia al estudio *La inclusión: Una historia de exclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje*, llevado a cabo por Ramírez (2017), quien participa de su experiencia investigativa que tuvo como finalidad “analizar los resultados del proyecto de Inclusión Educativa implementado en la Institución Educativa Técnico Comercial de Jenesano (Boyacá), desde el año 2011.” (Ramírez, 2017, p.212). El autor considera que “(...) se ha generado un aumento de la conciencia social hacia los ciudadanos que tienen diferencias, que los han llevado a la exclusión y, ante todo, a la necesidad de colaborarles para mejorar su estilo de vida.” (Ramírez, 2017, p.214). “El método utilizado en la investigación es etnográfico, el cual es uno de los métodos más empleados para analizar las prácticas docentes, en donde se actúa desde el punto de vista de los

sujetos que participan en el ámbito socio-cultural en concreto.” (Ramírez, 2017, p.221). En este proyecto de investigación, el autor utilizó como técnicas de recolección de datos la encuesta y observación directa, entre otras. En sus hallazgos, plantea como relevante: “logros relacionados con la asimilación de los niños con necesidades educativas especiales al aula de clase tradicional” (Ramírez, 2017, p.212) y el reconocimiento de “varias falencias relacionadas con los estudiantes que no pertenecían al grupo de inclusión y que, después de la experiencia, se sentían excluidos” (Ramírez, 2017, p.212). El autor concluye a raíz de los resultados que: “No se puede pensar en la inclusión como un fin meramente, ya que generaría una exclusión definitiva de todos aquellos estudiantes que buscan formar parte de la escuela graduada con los mismos privilegios que los demás niños. Hay que ver la inclusión como un medio que busca llevar a los niños a ser más libres, con el ánimo de alcanzar los fines propuestos para los niños no excluidos.” (Ramírez, 2017, p. 222).

1.4.3 Contexto local

A nivel local, el estudio titulado “*Caracterización de la relación docente-estudiante con Necesidad Educativa Especial permanente en la Institución Educativa Jomaber de Caldas, Antioquia*”, realizado por Calle y Hoyos (2015), de la Especialización en Psicología Educativa de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación de la Corporación Universitaria Lasallista. Las autoras establecen como objetivo general de su trabajo investigativo: “caracterizar la relación docente- Estudiante con Necesidades Educativas Especiales en la Institución Educativa Jomaber de Caldas, Antioquia, a través del estudio de casos múltiple con el fin de comprender la perspectiva docente frente al fenómeno de la inclusión en el contexto escolar.” (Calle y Hoyos, 2015, p.24). Así mismo, manifiestan su inquietud por “(...) la posibilidad de ampliar el espectro relacional de los niños/as, es decir, facilitar el fortaleciendo de otros lazos emocionales que generen la paulatina separación y diferenciación de la madre, y a su vez le ayuden al niño/a a generar conciencia en sí mismo, en la cual integre sus capacidades y debilidades a la hora de realizar las actividades que el mundo le exige, iniciando así su camino a la independencia.” (Calle y Hoyos, 2015, p.9-10). Para llevar a cabo este estudio, las autoras hacen uso de “El estudio de casos colectivo” puesto que se pretende indagar tres casos en donde al principio tenga una característica similar que es la atención a las Necesidades Educativas en el Aula, pero que luego afloran sus diferencias y sus características individuales que corresponden a la comprensión singular de la problemática” (Calle y Hoyos, 2015, p.48). De los hallazgos las autoras recomiendan a modo de conclusión “(...) revisar algunos aspectos que si bien fluyen a su manera dentro de la institución educativa, podrían repensarse y reubicarse tanto en las políticas institucionales como en el quehacer cotidiano de los docentes y estudiantes.” (Calle y Hoyos, 2015, p. 80).

Por otra parte, el trabajo titulado “*Intervención Pedagógica, para la inclusión escolar de niños que presentan Necesidades Educativas Especiales. Preescolar Carrizales*”, realizado por Flórez y Serna (2013), en la Licenciatura en Preescolar de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación de la Corporación Universitaria Lasallista. Las autoras establecen como objetivo

general de este estudio “Construir con las maestras de preescolar Carrizales de los grados pre-jardín y jardín, estrategias de intervención pedagógica para el manejo de grupo con niños que presentan necesidades educativas especiales.” (Flórez y Serna, 2013, p.11). El estudio nace de la necesidad de las Instituciones Educativas de “acoger en sus aulas regulares estudiantes que presentan algún tipo de necesidad.” (Flórez y Serna, 2013, p.8). Este proyecto se realizó bajo la metodología de Marco Lógico, construyéndose “(...) matrices lógicas que guiaron el proceso a seguir durante el proyecto” (Flórez y Serna, 2013, p.6). De los resultados, las autoras concluyeron que “(...) es posible plantear, diseñar y proponer estrategias que faciliten la labor docente, siempre y cuando el maestro esté dispuesto a observar a sus estudiantes, a interrogarse por lo que está pasando dentro del aula y por cuáles son las mejores formas de sacar provecho de las habilidades e intereses de sus estudiantes.” (Flórez y Serna, 2013, p.6).

También en el contexto local, se referencia el trabajo investigativo titulado *La actitud docente frente a la Inclusión Educativa de estudiantes con limitación visual*, llevado a cabo por Agudelo et al. (2008), de la Licenciatura en Educación Especial de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, quienes plantean como objetivo de su investigación “caracterizar las actitudes de los docentes de aula regular, en algunas instituciones del Municipio de Medellín, frente a la inclusión educativa de estudiantes con limitación visual, determinando el estado actual del proceso de inclusión”. (p. 16). El trabajo investigativo de estas autoras surge de su inquietud frente a los procesos de exclusión que se generan a nivel social y de los cuales el sistema educativo no ha sido ajeno. Según las autoras, en el proceso de inclusión escolar “(...) las actitudes cobran gran importancia, en la medida en que ellas obstaculizan o posibilitan dicho proceso” (Agudelo et al., 2008, p.13). El proceso metodológico de este estudio investigativo busca “(...) hacer una descripción de las actitudes de los docentes frente a los estudiantes con limitación visual incluidos en sus aulas regulares, a través de observaciones directas y entrevistas.” (Agudelo et al., 2008, p.56). “De manera paralela a la observación sistemática, se tuvo acercamientos con el docente a partir de una entrevista semiestructurada, aplicada en momentos diferentes y de manera flexible.” (Agudelo et al., 2009, p.74). El análisis de los datos llevó a las autoras a brindar conclusiones en términos de tres componentes: “Desde el componente cognitivo, se demostró que aunque se tengan los conocimientos, la formación para la atención educativa y aún la experiencia en el trabajo con los estudiantes con limitación visual, la actitud puede ser desfavorable, si el docente no tiene en cuenta las necesidades y particularidades de los estudiantes, y a su vez no emplea dentro de dicho proceso, las áreas tiflológicas o no brinda acompañamiento cuando el estudiante utiliza las herramientas correspondientes.” (Agudelo et al., 2008, p.94). “Así mismo desde el componente afectivo se identificaron actitudes desfavorables para los procesos de inclusión, siendo este el más característico de las actitudes ya que este es el más difícil de modificar, donde incluso las docentes manifestaron abiertamente sentir rechazo, temor, angustia, rabia, impotencia, compasión, admiración, respeto, sobre-estimación y otras, frente al trabajo con esta población.” (Agudelo et al., 2008, p.94-95). “El componente comportamental resulta ser la manifestación explícita de los componentes cognitivo y afectivo; en este se identificaron acciones que no benefician el proceso de inclusión, pues a pesar de que varias de ellas acreditan formación, capacitación y experiencia, y

que algunas se expresan verbalmente positivas respecto a la población con limitación visual, su actuación no es coherente con lo anterior con esto, lo cual se hizo evidente a través de reacciones verbales y físicas, frente al trabajo de la población.” (Agudelo et al., 2008, p.95).

En términos generales, puede afirmarse que existe abundante literatura que contiene trabajos de investigación en torno al proceso de inclusión educativa. Algunos de esos estudios dan cuenta de las barreras políticas, didácticas y de formación que afectan dicho proceso. Otros tienen que ver con la necesidad que tienen los docentes de formarse frente al tema de la discapacidad y la atención a la diversidad en el aula, así como en lo concerniente al diseño curricular, como otra de las necesidades manifiesta que muchas veces se convierte en un factor que obstaculiza la inclusión efectiva de los estudiantes con discapacidad. Igualmente, otros trabajos de investigación se enfocan en las actitudes de los docentes frente a estos estudiantes y su proceso de inclusión educativa. Del mismo modo, existen estudios que hacen un análisis de las prácticas pedagógicas que favorecen y obstaculizan la inclusión educativa de los estudiantes en mención. Sin embargo, no es recurrente encontrar estudios que se enfoquen directamente en la relación entre esos factores que afectan el proceso de inclusión educativa y la convivencia escolar.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

— Problematizar las *culturas, políticas y prácticas* que se disponen en el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en la I.E. Alfonso López Pumarejo a la luz de la convivencia escolar.

1.4.2 Objetivos específicos

- Identificar las *culturas, políticas y prácticas* que se disponen en la I. E. Alfonso López Pumarejo para atender a la población con discapacidad y garantizar su proceso de inclusión en el aula de clase.
- Señalar las tensiones que se generan en la convivencia escolar a raíz de la implementación de las *culturas, políticas y prácticas* que se disponen en la I. E. Alfonso López Pumarejo para atender a la población con discapacidad y garantizar su proceso de inclusión en el aula de clase.
- Analizar las acciones pedagógicas para garantizar procesos de inclusión en el aula de clase de la población con discapacidad y mejorar la convivencia en la I.E. Alfonso López Pumarejo.

2. Marco teórico

“Pongamos por caso el saber disciplinar acerca de la discapacidad o, como suelo decir, de esa alteridad cuyo cuerpo, inteligencia, lenguaje, aprendizaje, comportamiento, atención, presencia y existencia, invalida o, al menos, pone en tela de juicio cualquier idea de lo normal, de la normalidad. Antes, mucho antes, de estar en el mundo con los sujetos que encarnan (o, mejor dicho, que deben encarnar) ese discurso, ya hay, ya existe, ya se dispone de una tematización de sus cuerpos, de sus lenguajes, de sus comportamientos. Así puesto, ese saber condiciona la mirada de quien no ha estado, por una u otra razón, en relación con ellos y ellas (repito: no una relación con la temática, sino con ellos y ellas; seres de carne y hueso, seres con nombre, seres con historia, seres que ante-viven y sobreviven a ese saber). Una mirada condicionada es una mirada que ve borrosamente, es decir, una mirada que mancha con su mirada. Por eso, la sensibilidad no cuenta. O bien: es subestimada. O, peor aún: es quitada del medio del saber disciplinar. O, por último: se entiende como sensibilidad apenas un absurdo romanticismo, una cuestión superficial, casi banal. (Carlos Skliar)

En el presente estudio se definen como categorías principales los conceptos de *Culturas, Políticas y Prácticas inclusivas, Discapacidad y Convivencia Escolar*. A continuación, se presenta un avance conceptual que delimita y complementa los referentes señalados y que harán parte del análisis de este ejercicio investigativo.

2.1 Culturas, políticas y prácticas inclusivas

Según Hurtado y Agudelo (2014), La Inclusión Educativa es un discurso que:

... surgió durante los años setenta del siglo XX, en Estados Unidos, Suecia y Dinamarca. La evolución de la inclusión educativa es un proceso similar en casi todos los países, pues comienza como educación especial, pasa por integración escolar y a través de diversas experiencias, se concluye que la inclusión educativa es la forma como las personas con discapacidad pueden luchar contra la discriminación. (p.48)

En el contexto socio histórico las personas con algún tipo de discapacidad, al igual que el resto de la humanidad, han sido moldeadas al amañó de las dinámicas sociales de cada época, en las que la concepción de dichas personas ha cambiado y su protagonismo histórico lo ha hecho también. Inicialmente, las personas con discapacidad eran vistas como seres incompletos, anormales, deficientes; que se constituían en un estorbo, no solo para sus familias, sino para la sociedad. En esta etapa histórica, se veía un proceso completamente excluyente hacia estas personas. Con el tiempo fueron apareciendo prácticas educativas excluyentes, surgidas por parte de los gobiernos y que pretendían segregar a esta porción de la población en instituciones especializadas donde se les impartía una educación que fue calificada como “Especial”.

También, en la década de los 90 del siglo pasado, surgió el término “inclusión”, que según Barrio (2009):

... pretende sustituir al de integración, hasta ese momento dominante en la práctica educativa. Su supuesto básico es que hay que modificar el sistema para responder a todos los alumnos, en vez de entender que son los alumnos quienes se tienen que adaptar al sistema, integrándose en él. (p.14)

Parte de la evolución enunciada por los autores citados previamente, es presentada en la publicación “La inclusión en la educación. Como hacerla realidad.” Del Ministerio de Educación del Perú (2007), en la cual se hace referencia a convenios que se han pactado, en algunos momentos históricos, a nivel internacional, en los que se insta a las naciones a la búsqueda de una educación inclusiva. Aquellos tratados que se mencionan en dicha publicación son:

- La “Declaración Universal de los Derechos del Niño (1959)”, que “(...) establece la igualdad de derechos para todos los niños y niñas, sin excepción alguna (...)” (p.13);
- La “Convención de los Derechos del Niño (1990), que “(...) reconoce que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena en condiciones que aseguren su dignidad.” (p.13);
- La “Conferencia de Jomtiem, Declaración Mundial de Educación para Todos (1990), en la cual “(...) se aprueba el objetivo de la “Educación para todos en el año 2000”, así como prestar atención a las necesidades básicas de aprendizaje y el fomento de la equidad entre los seres humanos” (p.14);
- La “Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (1994), que “(...) señala que todas las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones personales, culturales o sociales.” (p.14), y
- El “Foro Consultivo Internacional de Educación para Todos (2000), que “(...) reúne el balance de los logros obtenidos desde el año 1990. Se exige la atención a la diversidad y que sea asumida como un valor y como potencial para el desarrollo de la sociedad” (p.14).

La formulación de políticas de inclusión educativa, en particular, tiene su génesis, en la “*Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad*”, liderada por la UNESCO, y llevada a cabo en la ciudad española de Salamanca en 1994, a la que también se le ha dado el nombre de *Declaración de Salamanca*. Posteriormente, a través de la elaboración de leyes y decretos relacionados con el tema, los gobiernos que se adhirieron a la misma permitieron que dicha iniciativa, generada en el contexto internacional, pudiera concretarse y “adaptarse” en sus naciones. Esta política propende por la evolución de los sistemas de educación formal al brindar participación en el contexto educativo, a personas que han sido históricamente discriminadas y excluidas en la sociedad y reivindicar sus derechos y al propiciar la conjugación de dos elementos como son la “equidad” y la “calidad”, en la búsqueda de “conseguir una mayor eficacia desde una perspectiva que sea a la vez comprensiva y atenta a la diversidad de necesidades educativas del alumnado que aprende, sin discriminaciones ni exclusiones” (Echeíta y Verdugo, 2004, p. 11).

Así mismo, Lema (2008) (como se citó en Echeíta, 2019), con respecto a la creación de las políticas de inclusión educativa expresa que:

(...) Una historia de exclusión y de ausencia de reconocimiento ha llegado a crear inercias y prejuicios que no se disuelven de un plumazo ni con la adopción de la mejor norma jurídica posible. Por ese motivo los esfuerzos que se lleven a cabo desde *la perspectiva del derecho* [las cursivas se agregaron] habrán de estar atentos a ellos y habrán de buscar los mecanismos para que la inclusión... se vea complementada con la creación de las condiciones para que estos derechos sean reales y efectivos, lo que necesariamente incluirá cambios sociales importantes más allá de las leyes y los tratados internacionales. (p.155)

La Conferencia de la UNESCO, no solo sirvió para el surgimiento de la *Declaración de Salamanca*, sino para la elaboración de un *Marco de Acción*, que se constituye en un punto de partida con miras a realizar un seguimiento de estos y que busca “guiar el pensamiento y la acción de todos quienes, directa o indirectamente están implicados en las tareas educativas” (Echeíta y Verdugo, 2004, p.12).

Es así como, a nivel mundial, comienza una ola en torno a la construcción de políticas de inclusión educativa. En nuestro país, dicha política se ha aterrizado a través de varias leyes, decretos, planes y programas del gobierno nacional. Uno de los decretos relacionados con la misma es el 1421 del 29 de agosto de 2017. A través de este decreto “se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad” (Decreto 1421 de 2017, Hoja 1). Este decreto se apoya principalmente en la Constitución Política, la Ley 115 de 1994, la Ley 1618 de 2013 “por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad” y su artículo 11 que “ordenó al Ministerio de Educación Nacional “(...) reglamentar el esquema de atención educativa a la población con discapacidad, fomentando el acceso y la permanencia educativa con calidad, bajo un enfoque basado en la inclusión del servicio educativo.” (Decreto 1421, Hoja 2).

Desde la concepción de una política pública, se propende por dar solución a una problemática que se presenta a nivel social. Para Beltrán et al (2015) “el éxito de las políticas públicas radica en la continuidad de los procesos y la capacidad de intervenir desde el origen del problema sin perder de vista al punto al que se quiere llegar.” (p.72). En este caso la *educación inclusiva*, sería aquella utopía que se pretende alcanzar. Tobón et al. (Como se citaron en Hernández y Tobón, 2016), resaltan la pertinencia de una educación inclusiva que atienda las necesidades como punto de partida que permita la configuración de un proyecto ético de vida que aporta al desarrollo en sus ámbitos social y económico, a la sustentabilidad ambiental y la calidad de vida.

A simple vista, la manera como se plantea la política de inclusión educativa pareciera tener buenas intenciones y pretendiera vendernos la idea de que, a través de las soluciones que propone a una “problemática de exclusión”, que ha sido histórica, los prejuicios que hemos establecido como sociedad van a ser abolidos. A través de su construcción, los estados ratifican su apoyo a lo

estipulado en la *Declaración de Salamanca*, bajo el lema de *Educación Para Todos (EPT)*. Aunque desde que se formuló, todos los planes educativos parecieran redundar en torno a este convenio, el tiempo se ha encargado de demostrar que el hecho de tener una Política de Inclusión Educativa en el papel no es una garantía de evolucionar como sociedad hacia una Educación Inclusiva y así lo demuestra el seguimiento a los avances que se han hecho a nivel mundial.

Murillo y Hernández (2011) (como se citaron en Beltrán et al, 2015) expresan que la *educación inclusiva* “puede entenderse como un proceso orientado a dar respuesta a la diversidad de características y necesidades de todo el alumnado, avanzando hacia una educación de calidad para todos, haciendo énfasis en el valor positivo de la diferencia.” (p.66). Sin embargo, las políticas de inclusión educativa que han sido diseñadas después de la firma de la *Declaración de Salamanca*, aún distan de esta utopía, ya que su esencia ha respondido a un objetivo integrador que solo ha buscado la inserción de estudiantes con discapacidad en las aulas regulares, que se caracterizan por presentar unas necesidades educativas especiales. En esencia, la Educación Inclusiva requiere que los sistemas educativos se deconstruyan y reconstruyan para dar paso a una educación más humanizante.

Un autor que apoya esta visión crítica de las políticas de inclusión educativa es López (2011), quien considera que:

La educación inclusiva no es simplemente emplazar al alumnado con discapacidades en el aula con sus compañeros y compañeras no discapacitados; no es mantener a estos en un sistema que permanece inalterado, no consiste en que el profesorado especialista dé respuestas a las necesidades del alumnado con hándicaps en la escuela ordinaria. La educación inclusiva es un proceso para aprender a vivir con las diferencias de las personas. Es un proceso, por tanto, de humanización y supone respeto, participación y convivencia; sin embargo, la integración hace alusión a que las personas diferentes y los colectivos minoritarios se han de adaptar a una cultura hegemónica. (p.41)

Blanco (1999) (como se cita en Arizabaleta y Ochoa, 2016) afirma que “la educación inclusiva implica una visión diferente de la educación común basada en la heterogeneidad y no en la homogeneidad” (p.43).

Para Barrio (2009) “La Educación Inclusiva tiene como objetivo fundamental la atención equitativa de todo el alumnado, siendo un proceso en el que debe implicarse y participar toda la comunidad educativa” (p.30). Para este autor, el supuesto básico de la Educación Inclusiva “es que hay que modificar el sistema para responder a todos los alumnos, en vez de entender que son los alumnos quienes se tienen que adaptar al sistema, integrándose en él” (Barrio, 2009, p.14).

Según Barrio (2009):

En la inclusión, las necesidades de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa se convierten en necesidades de la escuela, y se opta por un proyecto común, al tiempo que se adopta una serie de valores y actitudes que van cuajando en una cultura común de apoyo mutuo, de modo que todos puedan sentirse valorados y aceptados como pertenecientes a una única comunidad y valiosos para la misma. (Barrio, 2009, pp. 16-17)

Parrilla (2005) (como se cita en Barrio, 2009) afirma que:

Así se puede decir que la inclusión no se garantiza simplemente con la existencia de estructuras educativas inclusivas, sino que es, sobre todo, un asunto relacionado con los valores, la actividad práctica, las relaciones y la vida desarrollada día a día en las mismas (pp. 24-25)

Barrio (2009) establece una comparación entre los procesos de integración e inclusión y resalta que mientras en la integración “lo que importa es dónde reciben los niños la educación” (p.18), en la inclusión “lo que importa es el proceso de cambio de las escuelas, el currículum, las organizaciones, las actitudes, etc. Para reducir las dificultades en el aprendizaje y la participación experimentados por los alumnos” (p.18). Así mismo, plantea que “(...) lo fundamental de la inclusión es el cambio progresivo de la organización del centro y del currículo, para poder conseguir aumentar la participación de todos los miembros de la escuela” (Barrio, 2009, p.19). Según este autor dentro de un proceso de inclusión “(...) se deberán modificar entre otros aspectos los siguientes: rutinas, organización de los espacios, aspectos metodológicos, normativa del centro, relaciones con la familia, intercambio de información docente, formación del profesorado, etc.” (Barrio, 2009, p.19).

Yadarola (2007) (como se cita en Barrio, 2009) establece que “la inclusión supone un sistema único para todos, lo que implica diseñar el currículo, las metodologías empleadas, los sistemas de enseñanza, la infraestructura, y las estructuras organizacionales del sistema educacional de modo que se adapten a la diversidad de la totalidad de la población escolar” (p.19)

A pesar de que la política de educación inclusiva con respecto a las personas en situación de discapacidad en Colombia está fundamentada en diversas leyes y decretos como la Ley 115 de 1994, la Ley 324 de 1996, la Ley 982 de 2005, la Ley 361 de 1997, la Ley 1618 de 2013, el Decreto 2082 de 1996 y el Decreto 2247 de 1997; las instituciones educativas no estarían preparadas para atender las necesidades de esta porción de la población en lo que respecta a los recursos de infraestructura, recursos didácticos, formación y actitud del docente con respecto a la discapacidad y a cómo atenderla, y como lo afirman Hurtado y Agudelo (2014): “Esto podría hacer pensar que, paradójicamente, en un intento de ser inclusiva, la legislación puede promover una mayor exclusión, al pretender algo para lo cual no existe una preparación y, por ende, una posible oposición”(p.53). Además, estas autoras concluyen en su artículo que “se incluyen los niños con discapacidad en las aulas regulares, aunque sin los recursos y la infraestructura requerida, incluso

sin la debida preparación de los autores educativos para implementar sistemas educativos incluyentes” (Hurtado y Agudelo, 2014, p.53).

Barrio (2009) afirma que cuando se observa la educación desde una perspectiva inclusiva, esta visión le permite “orientarse a partir de tres dimensiones de la experiencia educativa: las prácticas escolares, las culturas y las políticas” (Barrio, 2009, p. 29). Es así como apoyándose en los autores Booth y Ainscow (2000), este autor afirma que:

La propuesta inclusiva en educación se debe desarrollar de forma progresiva, lleva implícita un cambio en el ámbito de la cultura (los modos de pensar y de hablar sobre diversidad en las escuelas), de las políticas escolares (las normativas, sistemas de gestión y rutinas de todo rango que rigen la vida de la escuela) y de las prácticas cotidianas de las aulas y de los centros. (Barrio, 2009, p.20)

Zambrano et al (2012) describen las tres dimensiones planteadas de la siguiente manera:

La dimensión “culturas” hace referencia a la construcción de una comunidad segura, acogedora y colaborativa, además del establecimiento, desarrollo y sostenimiento de valores inclusivos compartidos por todos los implicados en la educación. La dimensión “políticas” trata las estrategias generales necesarias para el desarrollo de las prácticas que buscan mejorar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes; las políticas también sirven como un eje estructurador de la plataforma de apoyo para atender a la diversidad. Por último, la dimensión “prácticas” se refiere a que las acciones específicas de los actores educativos deben reflejar las dos dimensiones anteriores (culturas y políticas) y buscar garantizar que las actividades dentro y fuera del aula promueva la participación de todos los estudiantes. (p.22)

2.2 Discapacidad.

Según la OMS (2001) (como se citó en Mella et al., 2013), la discapacidad, desde un “enfoque biopsicosocial”, es:

“El resultado de una compleja relación entre la condición de salud de una persona y sus factores personales, y los factores externos que representan las circunstancias en las que vive esa persona. A causa de esta relación, los distintos ambientes pueden tener efectos distintos en un individuo con una condición de salud. Un entorno con barreras, o sin facilitadores, restringirá el desempeño/realización del individuo; mientras que otros entornos que sean más facilitadores pueden incrementarlo. La sociedad puede dificultar

el desempeño/realización de un individuo tanto por que cree barreras (ej. Edificios inaccesibles) o porque no proporcione elementos facilitadores (ej. Baja disponibilidad de dispositivos de ayuda)". (p.67)

La CEEDIS (2005), define la discapacidad desde el ámbito médico "como un problema individual en base a una supuesta falta de adecuación mental y física a entornos normativos, sociales y de vida establecidos previamente." (p.10).

Broyna (2009) (como se citó en Castignani et al, 2013) considera la discapacidad "como *'una construcción social que excede el aspecto médico o de salud del individuo, concibiéndola como un campo donde existen múltiples posiciones en pugna, en el que operan distintos principios de visión y división que, a la vez, orientan prácticas y discursos' (...).*" (p.54).

Almeyda y otros (2013) (como se citaron en Yarza, Rojas y López, 2013) definen la discapacidad "en tanto relación de opresión" como "(...) un dispositivo "estatal" de control de los cuerpos (...)" (p.43). Para Yarza et al. (2013) "(...) la discapacidad no es una dificultad orgánico-biológica individual, sino un fenómeno complejo, socio-histórico y político, que se vincula interactivamente con lo subjetivo-corporal." (p.40).

Castignani et al. (2013) consideran que:

(...) la discapacidad es un tema complejo y multidimensional, que debe abordarse desde la educación, la salud, la comunicación, lo urbanístico, lo laboral, entre otros, pero ante todo es un asunto político. No puede ser pensado como un problema individual y del sujeto sino, sino como un asunto social, del colectivo. Todos debemos revisar nuestras prácticas, nuestros discursos, nuestras actitudes, nuestras decisiones. (p.54)

Las personas con discapacidad constituyen un considerable grupo de personas que están excluidas de una serie de derechos básicos como el de ser atendidas en un centro de salud, educarse en el colegio que elijan, acceder a un puesto de trabajo, desplazarse en la ciudad, usar los medios de transporte, casarse, tener hijos, entre otros (...). Se trata de

personas que viven en medio de la civilización, pero arrinconados por ella. Una percepción falsa es que son pocos y otra que requieren un tratamiento y atención separados y aparte. Doble error. Uno: sí son numerosos, aunque invisibles en las estadísticas; y Dos: no se trata de atenderlos de manera “especial” y separada del resto, sino de integrarlos a todos los niveles de la sociedad. (CEEDIS, 2005, p.5)

No se sabe a ciencia cierta cuántas son las personas con discapacidad, cómo viven, a qué derechos acceden cómo se educan y cómo son tratados. Lo que sí es un hecho es que, al igual que otros grupos sociales vulnerables, han sido lesionadas en sus derechos básicos y desvalorizadas en su potencial, tendiéndolas a considerar como personas inferiores. (CEEDIS, 2005, p.6)

Misischia (2013) considera que:

La múltiple invisibilización que enfrentan las personas con discapacidad, acentúa las situaciones de desigualdad e injusticia y las colocan en una evidente desventaja respecto al resto de los miembros de una comunidad. Ello se evidencia en el acceso limitado a servicios y prestaciones de salud de calidad suficiente, al empleo, a trayectos educativos incompletos, mayor riesgo de sufrir situaciones de violencia etc. (p.26)

Según la CEEDIS (2005): “En el caso de la educación, se ignora cual es la dimensión de la demanda educativa de este grupo de personas y las políticas específicas para atenderla no han constituido una prioridad.” (p.6). Así mismo esta comisión establece que: “La escuela regular restringe el ingreso de niños que presentan alguna deficiencia física, visual, auditiva o intelectual, aduciendo no poder ofrecerles adecuados mecanismos de accesibilidad o códigos de comunicación.” (CEEDIS, 2005, pp. 9-10). “En consecuencia, los niños sordos y ciegos, los que tienen parálisis o usan sillas de ruedas, están siendo relegados a espacios de educación no regular, o a la educación “especial”.” (CEEDIS, 2005, p.10).

En este panorama la educación especial se institucionalizó en los sistemas educativos de la mayor parte de países y actuó como válvula de escape propiciando una fuerte eficiencia. De este modo, se dio la diferenciación y segregación de los de los niña/os

especiales cristalizándose en estructuras organizacionales y normativas que perduraron y perduran en la institucionalidad de la sociedad y en el *modus operandi* habitual del sistema educativo. (CEEDIS, 2005, p.10)

Para el *Ministerio de Educación de la Nación* de Argentina (2009):

La *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (...) asegura un sistema de educación inclusivo para todos los niveles de enseñanza y a lo largo de la vida. Se trata de:

- Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos (...)
- Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas.
- Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre. (p.21)

Mischia (2013) considera que: “La Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), es un hito en la construcción de derechos, allí se expresan los debates en relación al abordaje de la discapacidad.” (p. 25). Así mismo, esta autora afirma que uno de esos derechos es el “(...) derecho a la educación, sin discriminación y en base a la igualdad de oportunidades, en todos los niveles educativos y a lo largo de toda la vida de la persona.” (Mischia, 2013, p.25).

Sin embargo, esta autora, refiriéndose a la *vulnerabilidad* y procesos de discriminación hacia las personas con discapacidad, también expresa que:

(...) a pesar de los avances en esta materia, prevalece la exclusión, donde el cambio de las condiciones histórico políticas no fue suficiente para desterrar la normalidad como fuerza legitimadora. Las personas con discapacidad siguen siendo percibidas y pareciera que más aún en el ámbito educativo como “anormales”, configurando las relaciones que se establecen desde la desigualdad e imposibilidad. (Mischia, 2013, p.28)

Castignani et al. (2013) indican que “(...) los estados deberán implantar para garantizar que las personas con discapacidad puedan disfrutar de sus derechos en igualdad de condiciones que las demás personas.” (p.55), “medidas de no discriminación y de acción positiva” (p.55). La ONU (2006) (como se citó en Castignani et al., 2013) plantea que: “ ‘Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias mentales, intelectuales o sensoriales, a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás’ (...)” (p.55).

La CDPCD (2006) (como se citó en Grzona, 2016) también establece que:

Por “discriminación por motivos de discapacidad” se entenderá cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo. Incluye todas las formas de discriminación, entre ellas, la denegación de ajustes razonables. (p. 64)

Así mismo, la CDPCD (2006) (como se citó en Grzona, 2016):

(...) caracteriza a las personas con discapacidad y menciona la presencia de barreras, que justamente son las que debemos eliminar para promover la equidad: “aquellas que poseen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, pueden impedir su participación, plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (...). (p.62)

Según Mella et al. (2013) en el proceso de inclusión de las personas con discapacidad existen “*factores contextuales*”, “*facilitadores*” y “*barreras*”. Según estos autores: “Los *factores contextuales* son entendidos como aquellos factores personales y ambientales que influyen positiva o negativamente en la realización de las actividades o en el desempeño del

individuo como miembro de la sociedad.” (p.67). “Los *facilitadores* son aquellos factores que están presentes, mejoran el funcionamiento y reducen la discapacidad.” (Mella et al., 2013, p.67). Así mismo, estos autores definen las *barreras* como “(...) aquellos factores que estando presentes o ausentes limitan el funcionamiento y generan discapacidad.” (Mella et al., 2013, p.67).

Igualmente, con respecto a las “*barreras*”, establecen que estas pueden ser “*ambientales*”, las cuales a su vez se subdividen en “*arquitectónicas*”, “*actitudinales*” y “*comunicacionales*”. Definen las “*barreras arquitectónicas*” como “(...) aquellos obstáculos físicos que limitan el acceso o movilización por un espacio determinado.” (Mella et al., 2013, p.67), las “*actitudinales*” como aquellas que “(...) corresponden a actitudes poco favorables para la inclusión. Tales actitudes están relacionadas con los prejuicios, discriminaciones, puntos de vista, ideas y expectativas que tiene cada sujeto sobre las PcD.” (Mella et al., 2013, p.67); y establecen que las “*comunicacionales*” “(...) son aquellos obstáculos que impiden o dificultan a la persona, el correcto entendimiento con los demás, ya que no se poseen los medios de comunicación adecuados a las necesidades de las personas.” (Mella et al., 2013, p.67).

Adicionalmente, Borland & James (1999) (como se citaron en Mella et al., 2013) consideran las “*barreras pedagógicas*” como otra barrera de orden “*ambiental*”, las cuales definen como: “(...) los obstáculos en el acceso al currículo, ya sea como falta de adecuaciones curriculares, tipo de evaluaciones no acordes al tipo de discapacidad de la persona, entre otras.” (p.67).

Además de hacer referencia a los factores que pueden constituirse en *barreras* y *facilitadores* en el proceso de inclusión educativa de las personas en situación de discapacidad con relación al *aprendizaje* y al goce efectivo y pleno de su derecho a la educación, la *equidad*, como uno de los principios de la *educación inclusiva*, también se da en términos de la eliminación de aquellas barreras relacionadas con la *participación*. Al respecto y como se consigna en la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), Yarza et al. (2013) afirman:

(...) entendemos la participación como una *práctica ciudadana*, que sitúa la subjetividad política de cara al mundo de la esfera de lo común, de lo público (más allá de los problemas y fenómenos de la esfera de lo íntimo y lo privado). La participación potencia la incidencia a partir del reconocimiento positivo y constructivo de la voz acallada o silenciada de las personas/colectivos con discapacidad(es). (p.40)

(...) la participación como *medio* para expresar ideas, posiciones, pensamientos que no van más allá de la *mera opinión* o asistencia esporádica a eventos (participación simple), y no trasciende al acto político de transformación individual y colectiva, en perspectiva de emancipación y empoderamiento, como sujetos de derechos o ciudadanos sustantivos, transformadores, críticos y propositivos. (p.43)

Trilla y Novela (2001) (como se citaron en Yarza et al., 2013) consideran que “(...) ser escuchado implica también una postura política de participación proyectiva o metaparticipación (...)” (p.46); lo cual se complementa, de acuerdo con Yarza et al. (2013) con “(...) empoderamiento de su propia subjetividad como *ciudadano sustantivo*.” (p.46).

Del mismo modo, estos últimos autores expresan:

(...) estamos a contra-corriente de entender a las personas con discapacidad como *ciudadanos de segunda clase* y nos instalamos en la opción político-pedagógica de comprenderlas como actores sociales, sujetos plenos de derechos y en el horizonte de expectativas de una ciudadanía sustantiva (...) (Yarza et al., 2013, p.40)

Yarza et al. (2013) indican que “(...) para las personas con discapacidad, desde el ámbito gubernamental, se dispone de un cuerpo de leyes que en una mirada fugaz constituyen el aporte necesario para apuntarle a su inclusión no solo a la educación, sino también a la sociedad en su conjunto.” (p. 45). De Sousa Santos (2005) (como se citó en Yarza et al., 2013) establece que: “Este marco normativo, en la práctica, presenta dificultades de orden orgánico y estructural que perpetúa la situación vulnerable y oprimida de estas personas en la sociedad

(...)” (p.45).

En el caso del derecho a la educación, se procura velar por que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes (NNAJ) estén incluidos en un sistema que garantice el acceso, la permanencia y la calidad del servicio educativo. Con respecto a los NNAJ en situación de discapacidad, es necesario resaltar otros aspectos fundamentales que velen por la garantía de este derecho y que están relacionados con la accesibilidad. Grzona (2016), considera que, con respecto a las IE: “Resulta imprescindible que posean, como mínimo, políticas transversales de accesibilidad física, comunicacional y curricular o académica.” (p.63).

Esta misma autora, las define como se presenta a continuación:

La **accesibilidad física** asegura las modificaciones edilicias que garantizan el acceso y el tránsito vertical y horizontal: presencia de ascensores y rampas; eliminación de desniveles, adaptación de baños y todo espacio de circulación; incorporar mobiliario especial y mejorar las condiciones de sonorización y/o de luminosidad.

La **accesibilidad comunicacional** exige modificar las páginas web para atender a las diferentes formas comunicativas, provisión de materiales en relieve para alumnos ciegos, contrastados o macrotipos para baja visión, intérpretes de lengua de señas, instrumentación de sistemas de comunicación complementarios o alternativos del lenguaje oral en lengua estándar (lectores de pantalla, amplificadores de texto), entre otros.

La **accesibilidad curricular o académica** se vincula específicamente con las políticas de admisión y seguimiento, con la información, la formación, los servicios específicos de orientación y acompañamiento, y los cursos de profesionalización y apoyo a la función docente. (Grzona, 2016, p.63)

Así mismo, Grzona (2016) afirma que:

Con el fin de garantizar la equidad para los estudiantes con discapacidad, debemos recuperar las preguntas básicas del proceso didáctico...

- ¿Qué?
- ¿A quién?
- ¿Cómo?
- ¿Con qué?
- ¿Cuándo?
- ¿Para qué?
- ¿Dónde?

Porque el *a quien*, el *cómo*, el *con qué* y el *dónde* pueden tener implicancias específicas para los estudiantes con discapacidad. (p.65)

Según Talou et al. (2008) (como se citaron en Castignani et al., 2013) “(...) las personas con discapacidades deberán recibir el tratamiento compensatorio o “ajustes razonables” que les permitan el pleno goce de derechos, lo que a menudo implica un tratamiento desigual respecto de las personas sin discapacidades.” (p. 55).

La CDPCD (2006) (como se citó en Grzona, 2016) establece que:

Por “ajustes razonables” se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales (...) (p. 64)

Estos ajustes razonables deben estar enmarcados en lo que la CDPCD (2006) (como se citó en Grzona, 2016) nombra *Diseño Universal del Aprendizaje (DUA)*, y que define como:

(...) el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El “diseño universal” no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten (...)

Grzona (2016) afirma con respecto al *DUA*: “No obstante, cuando el diseño universal no puede garantizar la equidad, los mismos deben ser individualizados (...)” (p. 67); refiriéndose en esta última parte a los “*Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR)*”.

2.3 Convivencia Escolar.

Para Ianni (2003), la convivencia escolar se refiere a “los intercambios entre todos los actores de la institución (alumnos, docentes y padres ¿Por qué no?) que comparten la actividad en la escuela y que conforman esa red de vínculos interpersonales” (p.2).

Rodríguez y otros (2011) definen la convivencia “como compartir la vida con otros, aprendiendo de lo propio y de lo que el otro nos ofrece” (p.1).

(...) Debemos considerar los problemas de convivencia escolar dentro del conjunto de interacciones que se producen dentro del ámbito educativo. Es decir, hay conflictos generados por los alumnos, pero también los hay por expectativas o exigencias exageradas en los programas, por problemas en la organización en la escuela sin olvidar los conflictos generados por la falta de implicación de las familias en la escuela (Rodríguez y otros, 2011, p.3)

Ortega y del Rey (como se citaron en Ortega, Romera y del Rey, 2009) expresan que uno de los objetivos de la convivencia escolar es constituirse en el fundamento para la práctica de una vida democrática en una comunidad de personas que comparten tiempo, espacio y experiencias. Para Ortega et al. (2009) “aprender a vivir en convivencia abarca tres ámbitos básicos: a) aprender a conocerse a uno mismo y valorarse; b) aprender a comprender a las personas que nos rodean; y c) aprender a relacionarse con los demás” (p.10).

Ortega y Del Rey (como se citaron en Del Rey, Casas y Ortega, 2017) señalan que “el núcleo del concepto escuela global, como el de convivencia, focaliza las relaciones interpersonales que están siempre presentes en las tareas y los procesos relacionales que despliegan los agentes educativos y sus pupilos, cuando realizan su labor educativa” (p.2). “La convivencia es, en gran medida, el resultado de la percepción que los protagonistas de

la misma tienen sobre procesos cargados de subjetividad y de las propias experiencias del sujeto” (Del Rey, Casas y Ortega, 2017, p. 3).

De la misma manera, a partir de los resultados obtenidos en el trabajo de investigación llevado a cabo por Del Rey et al. (2017), los autores concluyen que “la convivencia escolar se compone de ocho factores, positivos y negativos, de distinto grado de relevancia que se han denominado gestión interpersonal positiva, victimización, disruptividad, red social de iguales, agresión, ajuste normativo, indisciplina y desidia docente” (p.7). Además, consideran que “el factor más importante del constructo convivencia ha resultado ser la forma en la que los profesores gestionan las relaciones personales en el centro educativo” (Del Rey et al., 2017, p.7).

Casas, Del Rey y Ortega Ruiz; Baldry y Farrington; Smith et al. y Ttofi y Farrington (como se citaron en Del Rey et al., 2017) expresan que “debe destacarse que el factor que más impacta en este orden horizontal de la convivencia es la victimización. Ser maltratado, atacado, golpeado o, en definitiva, victimizado, ha sido el problema de la convivencia escolar más ampliamente investigado en los últimos años” (pp. 7-8).

Del Rey et al. (2017) igualmente afirman en torno a la convivencia escolar que:

puede decirse que tiene dos grandes planos: la horizontalidad en la que importa mucho no ser victimizado, estar ajustado a las normas sociales compartidas y a las reglas disciplinarias percibidas como positivas; y la verticalidad, en la que es importante percibir que los docentes se ocupan con actitudes profesionales positivas y seguras, las necesidades de los escolares y la buena comunicación con las familias (p.8)

Rodríguez (como se citó en Rodríguez y otros, 2011), “considera la convivencia un fenómeno complejo en el que confluyen factores diversos relacionados con las interacciones entre los integrantes de la comunidad educativa y el contexto en el que se desarrollan” (p.1).

Aznar, Cáceres e Hinojo (como se citaron en Rodríguez y otros, 2011), “consideran que es necesario enseñar a los alumnos a convivir, siendo este aprendizaje necesario para configurar una sociedad más justa, solidaria, pacífica y democrática” (p.4).

Según Rodríguez y otros (2011):

los problemas de convivencia en los centros educativos han llevado, en los últimos años, a la realización de numerosos estudios para conocer las causas de esta conflictividad, los espacios donde se producen o las distintas estrategias que se pueden utilizar para resolverlos (p.10).

Al pensar en las dimensiones a tenerse en cuenta para que el discurso de la educación inclusiva pueda hacerse tangible y concreto en el entorno escolar, se hace difícil desvincularse de las relaciones que se establecen tomando como punto de partida las culturas, políticas y prácticas que se dan en la convivencia escolar. Si apuntamos a que dichas dimensiones tengan en cuenta la diversidad de los estudiantes, pensaríamos en la necesidad, como lo he mencionado anteriormente, de un replanteamiento del funcionamiento de la escuela y esto implica la construcción de las subjetividades que se dan a partir de lo que esta institución social le brinda a aquellos seres humanos provenientes de contextos particulares que han sido permeados por procesos de exclusión que evidencian la desigualdad en las sociedades contemporáneas. Adicionalmente, si tenemos en cuenta las interacciones que se dan entre seres pertenecientes a diversas generaciones, con formas de pensar y relacionarse que son desiguales y que están permeadas por estereotipos que son construidos como acuerdos implícitos por los miembros que integramos las sociedades y que se exteriorizan con frecuencia en las interacciones que llevamos a cabo en instituciones como la escuela, es inevitable que surjan tensiones en nuestras relaciones. Con respecto a estas relaciones que se establecen desde los intercambios generacionales, Kaplan (2012) hace referencia a Durkheim para enunciar que:

(...) leyendo la letra fina de Durkheim, o haciendo una interpretación propia, lo cierto es que este considera que para que haya educación es necesario que estén presentes una generación de adultos y una generación de jóvenes, y una acción ejercida por los primeros sobre los segundos (...) Pero al mismo tiempo significa reconocer que las generaciones jóvenes ejercerán una acción también: su acción, su rebeldía. Digamos que en las relaciones intergeneracionales intervienen fuerzas conservadoras y potencias transgresoras. (p.16)

Entre estas interacciones cargadas de “autoridad” y transgresión que se ejercen entre los actores educativos, sale a relucir la reconfiguración que a nivel histórico ha sufrido la imagen de aquellos que ostentan las figuras de poder en los establecimientos educativos, y que en las sociedades contemporáneas se han visto resquebrajadas y desdibujadas y que se manifiestan ahora desiguales frente a la reacción por parte de seres sociales que han sido víctimas de procesos discriminatorios y excluyentes y que desafían a aquellas figuras causando un desbalance de poder o un poder compartido. Esta distribución del poder y reconfiguración de la autoridad han tenido como punto de partida la transgresión frente a las normas impuestas y que observan un trasfondo sancionatorio y punitivo.

Al respecto, Kaplan (2012) afirma que:

Transgredir no es sinónimo de delinquir; aunque así quiera mostrarse desde cierto discurso penalizante o sentido de la doxa que homologa cualquier comportamiento tipificado como inadecuado a un acto de violencia delictual y que sostiene que debe ser penalizado disociando de este modo, las causas (sociales) de las consecuencias (individuales y grupales) evitando todo tipo de comprensión de las circunstancias y procesos que originaron y devinieron en dicho acto de rebeldía u oposición (pp. 19-20)

Estos procesos de transgresión de la norma y de quien trata de hacerla cumplir, generan ambientes que hacen que la convivencia escolar se tense en un tira y afloje en el que en el intento de las figuras de “autoridad” que velan por no desbordar el marco conductual de los estudiantes, hacen uso de muchos recursos que vienen imbricados en los estereotipos y representaciones sociales que traemos de los parámetros predeterminados que hemos asumido y que constantemente provocan la emergencia de la “violencia simbólica”, tanto en el entorno particular del aula, como en el general de la institución educativa. Así mismo, muchos de estos parámetros están asociados a la edad y a las asociaciones que hacemos de la misma y que muchas veces relacionamos también con la procedencia social. Estas tensiones de origen sociocultural que se manifiestan en los entornos escolares se visibilizan sobre todo en las relaciones que se establecen con el estudiante adolescente. Goffman (1989) (como se citó en Kaplan, 2012), afirma que:

(...) ser adolescente se transforma así en una condición estigmatizante, esto es, portador de un atributo concebido como intrínseco que tiene la cualidad de vergonzante y amenazador. Las propiedades simbólicas asignadas a su identidad social, y que los torna distintivos, se vinculan al desenfreno. El efecto creencia debe su eficacia simbólica al adjudicar la rebeldía a los jóvenes trasmutándola en un rango intrínseco negativo de este grupo social. (p.20)

Es así como, las relaciones que se tramitan en el entorno escolar y que tienen que ver especialmente con interacciones generacionales entre adultos, que replican modelos de enseñanza tradicionales y anacrónicos en el que el rendimiento académico se equipara con el cumplimiento de la norma frente a la conducta humana y la transgresión representada en niños, niñas y adolescentes que vienen cargados con un capital cultural anclado a procesos históricos de exclusión y desigualdad social; se encuentran y generan tensiones en las culturas, políticas y prácticas en el contexto de la institución educativa y por ende en la convivencia escolar. De este modo, estas tensiones son atendidas por quienes ostentan la autoridad a través de un discurso punitivo y sancionatorio que hace que las relaciones que se establecen se tensionen mucho más. Según Kaplan (2012) “El empleo de un lenguaje penal transforma profundamente la mirada colectiva sobre la infancia y el periodo de transición hacia la vida adulta.” (p.22).

Dicha mirada por parte de las figuras de autoridad hace que se establezcan relaciones de etiquetado a partir de la conducta de los estudiantes, clasificándolos como estudiantes “buenos” y “malos”. Muchas veces estos procesos de adjetivación que utilizamos hacen referencia no solo a su rendimiento académico, sino también a su desempeño comportamental. En el caso de los estudiantes que son etiquetados como “malos”, este adjetivo en su connotación conductual puede hacer también una equivalencia con el adjetivo “mal portado” o peor aún “violento”; asignándoles una característica que podríamos llevar hasta un destino y un rol en el contexto social externo al de la institución educativa.

“La atribución y nominación de “violento” fabrica una *barrera social* o *muro simbólico* o *límite simbólico* producto del proceso de estigmatización de los jóvenes que opera como mecanismo regulador del umbral de la tolerancia supuestamente admitido por el orden social; a la vez que da cuenta del lugar que ocupa la diferencia en las sociedades occidentales.” (Kaplan, 2012, p.28). “Tal vez, la construcción de una mirada social no criminalizante sobre los jóvenes potencie

una auto-percepción individual y colectiva de mayor auto-valía social. Mientras tanto, la resistencia por parte de los jóvenes resulta necesaria.” (Kaplan, 2012, p.75)

Es así como a partir de esas atribuciones que los actores educativos que ostentan el poder se toman para llevar a cabo procesos de etiquetado, los llevan a adjudicar a diestra y siniestra “rótulos” a aquellos estudiantes que por alguna razón se salen de los parámetros de homogenización y normalización autorizados por las estructuras de poder tradicionales que aún persisten en la escuela.

Kaplan (2012) menciona que: “En los procesos de asignación y auto-asignación de etiquetas y tipificaciones, (...), se pone en juego una dinámica de poder entre la atribución a un supuesto ser de unas determinadas cualidades vinculadas a las apariencias” (p.29).” Este control de la apariencia puede ser más brutal cuando se ejerce el poder estatal sobre los individuos y grupos subordinados.” (Ibíd., p.29).

Teniendo en cuenta el panorama de las relaciones que se establecen en la escuela a partir de prácticas comunes y constantes de “etiquetado”; a través de las cuales no se reconoce ni valora la diferencia, sino por el contrario, se presenta el ejercicio de la “violencia simbólica”, podríamos decir que la inclusión de estudiantes con discapacidad en las aulas regulares podría estar en detrimento de procesos de construcción de subjetividad, que se pretendería que fueran favorables en los procesos de socialización de dichos estudiantes.

Si bien la exclusión y la violencia, en sus múltiples formas, constituyen una relación social que imbrica el mundo material y el simbólico, esto no significa reducir la violencia a la exclusión; en todo caso, se trata de entender que este vínculo debe ser aprehendido en el marco de procesos estructurales de largo alcance caracterizados por la fragmentación, la des-civilización, la exclusión y las profundas desigualdades que han llevado a diversas transformaciones en la constitución de la subjetividad. (Kaplan, 2012, p.30)

Precisamente, esto constituye un supuesto de partida de la perspectiva socioeducativa crítica que venimos construyendo: que las biografías personales y las trayectorias grupales están entrelazadas y portan los signos de época en sociedades particulares. La personalidad adquiere su sentido hondo en el entramado de vínculos con los otros y en una red de configuraciones sociales. Esto es, el individuo no puede ser abordado en su singularidad

con independencia de la historia social en que despliega su humanidad. Es en el tejido social y en la memoria histórica de los hombres que se construye el carácter personal. (Ibíd., p.30)

Pero estos procesos de construcción de la subjetividad no se dan solamente entre los individuos que representan las figuras de autoridad en el entorno escolar, sino también entre pares. Según Kaplan (2012): “En otros términos, en el imaginario de los alumnos existe una construcción previa del “otro” que también se traduce en diversas clasificaciones sociales (que los estudiantes reproducen) (...)” (p.47).

3. Ruta metodológica

3.1 Paradigma de Investigación

El presente estudio está enmarcado en el paradigma de investigación cualitativa, ya que no apunta a la descripción y análisis de las perspectivas y puntos de vista de los participantes, aspectos que se encuentran ubicados en el ámbito de la subjetividad. Para Martínez (2007), este paradigma (...) no reduce la explicación del comportamiento humano a la visión positivista, que considera los hechos sociales como “cosas” que ejercen una influencia externa y causal sobre el hombre, sino que valora también, y sobre todo, la importancia de la realidad como es vivida y percibida por él: sus ideas, sentimientos y motivaciones. (p.8) tal y como lo afirma Schwandt (1994) (como se citó en Stake, 1999) afirma que: “Además de su orientación alejada de la explicación de causa y efecto, y su propensión a la interpretación personal, la indagación cualitativa se distingue por su acento holístico de los fenómenos (...)” (p. 47)

Apoyado en argumentos como estos, que privilegian la subjetividad como elemento fundamental para el estudio y análisis del comportamiento humano y teniendo en cuenta que el presente estudio está enmarcado en un contexto educativo; el cual está llamado a ser un espacio en el que se apunta a la construcción de subjetividades, este paradigma resulta coherente para alcanzar los objetivos propuestos en esta investigación. De acuerdo con el ICFES (2002), paradigmas como este: (...) le apuntan más a un esfuerzo por comprender la realidad social como fruto de un proceso histórico de construcción visto a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas, por ende, desde sus aspectos particulares y con una óptica interna. (p.11)

Teniendo en cuenta que el objetivo general de este trabajo investigativo está dirigido a la problematización de las *culturas, políticas y prácticas* que se disponen en una institución educativa para desarrollar procesos de inclusión; que implican una construcción colectiva por parte de los individuos que la conforman y en la que se escenifican sus actitudes, percepciones, creencias,

relaciones, decisiones, entre otros aspectos, este paradigma se constituye en una alternativa ideal para enmarcarlo. Adicionalmente, apunta a mejorar una “percepción conjunta” de la realidad, construida desde la intersubjetividad de los miembros que pertenecen a este entorno particular. Igualmente, este análisis de las dimensiones utilizadas para evaluar que tan inclusiva está siendo una institución educativa está apoyado en la convivencia escolar como concepto que implica el establecimiento de relaciones entre los individuos que conforman esta comunidad y que a su vez pone en escena toda la subjetividad de los seres humanos al servicio de la construcción de estas. Según Hernández-Sampieri (2014), el paradigma cualitativo: “Postula que la “realidad” se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto de sus propias realidades. De este modo convergen varias “realidades”, por lo menos la de los participantes, la del investigador y la que se produce en la interacción de todos los actores.” (p.9).

Galeano (2004), plantea que el paradigma cualitativo:

(...) aborda las realidades subjetivas e intersubjetivas como objetos legítimos de conocimientos científicos. Busca comprender- desde la interioridad de los actores sociales- las lógicas de pensamiento que guían las acciones sociales. Estudia la dimensión subjetiva interna y subjetiva de la realidad social como fuente del conocimiento. (p.18)

Como lo expresa la FUNLAM (s.f), en un estudio de corte cualitativo “tanto el investigador como los investigados están vinculados en un mismo proceso en el que interactúan permanentemente en el cual ponen en escena su ser, sus pensamientos, sus posturas, y sus formas de concebir el mundo” (p.14). “(...) consiste en más que un conjunto de técnicas para recoger datos: es un modo de encarar el mundo de la interioridad de los sujetos sociales y de las relaciones que establecen con los contextos y con otros actores sociales.” (Galeano, 2004, p.16). Esta autora también afirma que: “La investigación cualitativa rescata la importancia de la subjetividad, la asume, y es ella el garante y el vehículo a través del cual se logra el conocimiento de la realidad humana.” (p.18). “La perspectiva metodológica cualitativa hace de lo cotidiano un espacio de comprensión de la realidad. Desde lo cotidiano y a través de lo cotidiano busca la comprensión de relaciones, visiones, rutinas, temporalidades, sentidos, significados.” (Galeano, 2004, p.19).

Como lo señalan Rodríguez et al. (1996): “Los procesos, al igual que los diseños de investigación cualitativos, a menudo emergen de la reflexión del investigador tras sus primeras aproximaciones a la realidad objeto de estudio.” (p. 62). En esta misma línea de pensamiento, podría afirmar que la aproximación que he tenido a los procesos de investigación social cualitativa como estudiante de maestría ha sido impulsada por inquietudes que han surgido en mi desempeño como docente en la institución educativa en la que laboro y está basada en un interés que ha tenido como punto de partida una necesidad personal en el ámbito profesional y laboral, que busca

contribuir a mejorar la realidad que percibo como sujeto y actor social frente a como se desarrollan las dinámicas institucionales en este contexto educativo particular.

En este sentido, Galeano (2004) afirma que:

Los investigadores cualitativos, desarrollan un contacto directo y permanente con los actores y escenarios que estudian, porque su interés radica precisamente, en comprender desde ellos y desde la observación de sus acciones y comportamientos el conocimiento que tienen de su situación, de las formas que utilizan para enfrentar la vida diaria, y de los escenarios de futuro que intentan construir. (p.19)

Además, el paradigma de investigación cualitativa:

reconoce y asume el lugar central del sujeto y la subjetividad de la investigación social, donde el sujeto investigado cobra sentido y se concibe como un sujeto social, como aquel ser humano que se reconoce y es reconocido por otros, que se nombra y es nombrado por otros el cual hace parte del mundo de lo humano, del lenguaje, de lo simbólico, de lo cultural, participe y constructor de su propia realidad y no como objeto ahistórico, anónimo, perteneciente al mundo físico de lo controlable y manipulable (FUNLAM, s.f, pp. 14-15).

Así mismo, Shaw (1999) (como se citó en Martínez, 2006) (...) indica que debido a que la epistemología subjetiva del paradigma de la investigación cualitativa ve la realidad social como algo construido por las personas, el investigador no puede permanecer distante del fenómeno social en el cual está interesado. No obstante, debe adoptar el papel de "*instrumento para la recolección de datos*", lo cual le permite acercarse a dicho fenómeno y ser capaz de descubrir, interpretar y comprender la perspectiva de los participantes de la realidad social. (p.172). En este sentido, Sandoval (1996) expresa que:

Esta referencia mediadora del papel del investigador resulta útil en dos sentidos: de una parte, sirve para enfatizar cómo el investigador no puede cumplir a cabalidad los objetivos de la investigación sin acudir de manera amplia a su propia experiencia, imaginación e inteligencia; de la otra, para visualizar cómo el conjunto de la investigación depende para su éxito, en un altísimo grado, de la relación que el investigador logre construir con las personas individuales, el grupo humano o ambos, según la perspectiva que busque conocer. (p. 133)

La aproximación y acceso al escenario donde el estudio tuvo lugar, fueron procesos favorecidos por el hecho de que hago parte del contexto. Del mismo modo, mi postura como

individuo y profesional que cuestiona y reflexiona en torno a las dinámicas que se dan en este entorno particular, me permitió desarrollar un interés investigativo por un tema que me apasiona e inquieta y que surgió de una preocupación en mi labor como docente. Por consiguiente, el factor experiencial coadyuvó a la estructuración y direccionamiento del presente trabajo de investigación.

A nivel histórico, el paradigma cualitativo ha sido acogido principalmente en los campos de la sociología y la antropología; sin embargo, cabe anotar que en la actualidad los proyectos de investigación social enmarcados en el mismo no son una preocupación exclusiva de los profesionales de las ciencias mencionadas anteriormente sino que también se vinculan actores de otras como la educación, que es el caso puntual de este trabajo investigativo y que procuran visibilizar desde una postura crítica preocupaciones de índole social. Al respecto, en este paradigma:

la producción de conocimiento está orientada a develar y expresar las condiciones de violencia política, de miseria, de exclusión, de discriminación racial y étnica y en general de toda evidencia de las contradicciones y desigualdades en las que se encuentra la población. Así mismo está orientada a emprender procesos investigativos que potencien y posicionen a las personas como sujetos de acción, de diálogo, de conciencia, de conocimiento, capaces de pensarse y de interactuar con otros en la comprensión de su realidad, de igual manera como posibilidad para que los sujetos se expresen a través de la pregunta, la confrontación y la búsqueda conjunta de alternativas que les lleve a transformar la circunstancias que impiden su realización plena y autónoma (FUNLAM, s.f, p.17).

En este sentido, este estudio de investigación se enriquece desde una óptica y un deseo personal que busca visibilizar la desigualdad que se presenta en nuestro entorno social particular y que en este caso tiene que ver con la atención educativa a niños, niñas y jóvenes con discapacidad, y como ésta a pesar de estar soportada en una serie de leyes y decretos se queda en el desbalance del “ser” y el “deber ser”; afectando de paso nuestra convivencia como sujetos sociales, en general, y como actores educativos, en particular. Para Galeano (2004):

La investigación social cualitativa apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de las lógicas de sus protagonistas, con una óptica interna y rescatando su diversidad y particularidad. Hace especial énfasis en la valoración de lo subjetivo, lo vivencial y la interacción entre los sujetos de la investigación. (p.18)

Adicionalmente, como lo afirman Denzin y Lincoln (1994) (como se citaron en Valles, 1997), en relación con las conclusiones que establecen frente a lo que conciben que se vive en una “quinta etapa” a nivel cronológico que inicio en la década de los 90 del siglo pasado y que aún

permanece abierta: “(...) El acto de investigación cualitativa no podrá enfocarse nunca más desde una perspectiva positivista, neutra u objetiva. La clase, la raza, el género y la etnicidad conforman el proceso de investigación, haciendo de la investigación un proceso multicultural.” (p.16); estableciendo de este modo una postura incluyente que comulga perfectamente con el tema de investigación del presente estudio y que me hace ratificar la coherencia de este con el paradigma en el que lo enmarco.

3.2 Método Investigativo

El presente estudio está desarrollado a través del método de Estudio de Caso. Yin (1994) (como se cita en Merriam, 1998) define el Estudio de Caso como “(...) an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real-life context, especially when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident [una indagación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de vida real, especialmente cuando las fronteras entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes]” (p.27). Merriam (1998) lo define como “(...) an intensive, holistic description and analysis of a single instance, phenomenon, or social unit [una descripción y análisis intensivo y holístico de un único caso, fenómeno o unidad social]” (p.27).

Para Young (1939) (como se cita en Arzaluz, 2005) un caso es:

(...) un dato que describe cualquier fase o el proceso de la vida entera de una unidad en sus diversas interrelaciones dentro de su escenario cultural – ya sea que esa unidad sea una persona, una familia, un grupo social, una institución social, una comunidad o una nación-.” (p.112)

El estudio de caso no es una técnica determinada, es una forma de organizar datos sociales, sin perder el carácter unitario del objeto social que se está estudiando, es decir, es un método que ve cualquier unidad social como un todo” (Arzaluz, 2005, p.113). Stake (1999) afirma que: “El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.” (p.11). “(...) su representatividad reside tanto en el propósito y el diseño de la investigación como en las cualidades metodológicas del caso(s) elegido(s) a la vista de los resultados que ofrece su análisis.” (Martínez, 2006, p.172). Del mismo modo, los estudios de caso “(...) tratan de

comprender el proceso por el cual tienen lugar ciertos fenómenos.” (Martínez, 2006, p.172).

Este mismo autor enuncia que: “El caso es un sistema integrado. No es necesario que las partes funcionen bien, los objetivos pueden ser irracionales, pero es un sistema. Por eso, las personas y los programas constituyen casos evidentes.” (Stake, 1999, p.16).

Para Merriam (1998) “Case studies, especially qualitative case studies, are prevalent throughout the field of education [Los estudios de caso, especialmente los estudios de caso cualitativos, son predominantes a través del campo de la educación]” (p.26). Así mismo, esta autora cita el estudio de caso clásico “*The Man in the Principal’s Office*” para referirse a que “(...) this type of research has illuminated educational practice for nearly thirty years [este tipo de investigación ha iluminado la práctica educativa por casi treinta años]” (Merriam, 1998, p. 26).

Seleccioné el Estudio de Caso, apoyándome además en Arzaluz (2005) quien enuncia que este método “permite la posibilidad de estudiar eventos humanos y acciones en sus escenarios naturales” (p. 118), “provee información de varias fuentes y durante un período que permite un estudio holístico de complejas redes sociales y de la complejidad de la acción social y sus significados sociales” (p.119) y “(...) pueden ser útiles para el establecimiento de políticas públicas, y las experiencias encontradas son importantes para refinar acciones y expectativas” (p.119).

Para Merriam (1998) “This specificity of focus makes it an especially good design for practical problems- for questions, situations, or puzzling occurrences arising from everyday practice [Esta especificidad del foco lo hace un diseño especialmente bueno para problemas prácticos- para preguntas, situaciones o hechos desconcertantes que surgen de la práctica cotidiana]” (p. 29). De acuerdo con Merriam (1998), una de las cualidades del Estudio de Caso es que es *heurístico* y puede “Explain the reasons for a problem, the background of a situation, what happened, and why [Explicar las razones de un problema, los antecedentes de una situación, lo que pasó y por qué]” (p.31). Otra de las cualidades que me cautivan de los estudios de Caso, como lo enuncia Bromley (1986) (como se citó en Merriam, 1998) es que “get as close to the subject of interest as they possibly can, partly by means of direct observation in natural settings, partly by their access to subjective factors (thoughts, feelings,

and desires)(...) [se acercan tanto como pueden al tema de interés, en parte por medio de la observación directa en escenarios naturales, en parte por su acceso a factores subjetivos (pensamientos, sentimientos y deseos (...)]” (p.32).

Igualmente, mi selección del Estudio de Caso corresponde al argumento de Cronbach (1975) (como se citó en Merriam, 1998) de que este se diferencia de los otros diseños investigativos en lo que él llama “interpretation in context [interpretación en el contexto]” (p. 29). Según Stake (1981) (como se citó en Merriam, 1998) una de las características que hacen al conocimiento que se adquiere a través del estudio de caso es que es “more contextual [más contextual]”, es decir que “our experiences are rooted in context (...) This knowledge is distinguishable from the abstract, formal knowledge derived from other research designs [nuestras experiencias están enraizadas en el contexto (...) Este conocimiento es distinguible del conocimiento formal abstracto derivado de otros diseños de investigación]” (p. 31). Merriam (1998) afirma que “(...) case study research in education is conducted so that specific issues and problems of practice can be identified and explained [la investigación de estudio de caso en educación es llevada a cabo de modo que asuntos específicos y problemas de la práctica puedan ser identificados y explicados]” (p.34).

Me enfoco en el *Estudio de Caso* de interés *Instrumental*, ya que según Stake (1999), en este “(...) nos encontraremos con una cuestión que se debe investigar, una situación paradójica, una necesidad de comprensión general, y consideraremos que podemos entender la cuestión mediante el estudio de un caso particular.” (p. 16).

En el estudio instrumental, el interés se centra en un problema conceptual o empírico más amplio. El caso tiene un interés secundario, desempeña un papel de apoyo, aportando a la comprensión de un problema. Su elección se debe a la expectativa por avanzar en el entendimiento de otros intereses. (Kazez, 2009, p.5)

De los diseños que Yin (1994) (como se citó en Arzaluz, 2005) propone, tendré en cuenta el “caso sencillo, diseño holístico (una unidad de análisis) (Tipo 1)” (p.120). De acuerdo con la tipología que establece Stake (1994) (como se citó en Arzaluz, 2005), mi estudio estará caracterizado por ser “instrumental” ya que:

(...) un caso particular se examina para proveer ideas en torno a un problema o refinar una teoría. El caso tiene un interés secundario, desempeña un papel de apoyo, facilitando el entendimiento de algún problema. Frecuentemente es explorado a fondo, sus contextos son examinados, sus actividades ordinarias son detalladas, pero porque esto ayuda a perseguir los intereses externos” (p.120).

A través del presente estudio de caso, pretendo comprender cómo la disposición de *culturas, políticas y prácticas* inclusivas para atender a los estudiantes con discapacidad ponen en tensión la convivencia escolar en la institución educativa en la que laboro. Es decir, que el caso que elegí se constituye en un instrumento que me permite indagar por una problemática que tiene que ver con las instituciones educativas y elaborar un análisis a partir de mis interpretaciones en torno a la información recolectada, proveniente de diversas fuentes abordadas en el contexto particular y que se constituyen en un entramado intersubjetivo del que me puedo valer para relacionarlo con el fenómeno objeto de estudio.

Del mismo modo, abordo el caso desde un perspectiva sociológica, ya que, como lo afirman LeCompte y Preissle (1993) (como se citaron en Merriam, 1998) “Educational case studies drawing upon sociology have explored such topics as student-peer interaction as a function or high school social structure, the effect of role sets on teachers’ interactions with students, the actual versus the hidden school curriculum, the relationship of schooling to equalities and inequalities in society at large, and so on [Los estudios de caso educativos que recurren a la sociología han explorado temas tales como la interacción de estudiantes como pares, como función de la estructura social de la secundaria, el efecto que establece el rol en las interacciones de los profesores con los estudiantes, el currículo real vs el currículo oculto, la relación de la escolaridad con las igualdades y desigualdades en la sociedad en general, entre otros]” (p.37).

Becker (1979) (como se citó en Arzaluz, 2005) afirma que el método Estudio de Caso “(...) supone que es posible conocer un fenómeno partiendo de la explicación intensiva de un solo caso” (p.109). Por su parte Hamel (1992) (como se citó en Arzaluz, 2005) expresa que “las características del estudio de caso son: el análisis de uno o más casos particulares y

el examen a fondo del caso en cuestión” (p.110).

Con respecto al rol del investigador cualitativo de casos, Stake (1999), manifiesta que este “(...) intenta preservar las *realidades múltiples*, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede.” (p.23). Así mismo “(...) intenta facilitar la comprensión al lector, ayudar a comprender que las acciones humanas importantes pocas veces tienen una causa simple, y que normalmente no se producen por motivos que se puedan averiguar.” (Stake, 1999, p. 43)

Uno de los objetivos de la presente propuesta de investigación apunta al mejoramiento de la situación problema, en este caso, las relacionadas con las culturas, políticas y prácticas presentes en el contexto escolar. Con respecto al Estudio de Caso, Arzaluz (2005) afirma que “el objetivo es hacer una investigación profunda sobre determinado proceso, conservando la visión total del fenómeno” (p.114) y que “no existe la intención de establecer una generalización en el sentido estadístico del término” (p.114). “Sin embargo, los resultados y la interpretación pueden ser suficientes para generar ideas y opciones para diferentes escenarios” (Arzaluz, 2005, p.115).

Al enmarcar este proyecto en el enfoque investigativo “estudio de caso”, apunto a observar las relaciones que se establecen en el grupo 7°5, dentro del aula de clase. Específicamente, me voy a enfocar en aquellas que se tejen en torno a una estudiante diagnosticada con DI, esquizofrenia y fibrosis quística. Esto implica, no solo observar las actitudes y posturas de los actores educativos que interactúan en el grupo (estudiantes y docentes), sino también capturar sus percepciones, perspectivas y puntos de vista.

Así mismo, pretendo vincular el estudio llevado a cabo al interior del grupo, con testimonios adicionales obtenidos de otros miembros de la comunidad educativa, que den cuenta del cumplimiento de los objetivos propuestos para este trabajo investigativo. Según Stake (1999):

Dos de las utilidades principales del estudio de casos son las descripciones y las interpretaciones que se obtienen de otras personas. No todos verán el caso de la misma forma. Los investigadores cualitativos se enorgullecen de descubrir y reflejar las múltiples visiones del caso. (p. 63)

3.3 Tipo de Investigación

El presente trabajo de investigación se configura en el marco del diseño de estudios de caso único de tipo descriptivo, cuyo objetivo es “(...) presentar la descripción de un fenómeno en su contexto (...) (Kazez, 2009, p.5), ya que busca en primera instancia identificar y relatar experiencias que se dan al interior de un grupo en particular, y de una institución educativa en general; que en este caso, evidencian y dan cuenta de las *culturas, políticas y prácticas inclusivas* que se disponen en la misma para atender a los estudiantes con discapacidad. Así mismo, las problematizo a la luz de la convivencia escolar, con el fin de generar acciones pedagógicas que procuran el mejoramiento institucional.

Según Cardona-Arias (2015), “(...) la investigación descriptiva es la más próxima a la realidad del fenómeno estudiado, dado que su finalidad es determinar qué está ocurriendo y cuáles son los subgrupos más afectados; investigando múltiples factores de exposición e incluso múltiples efectos (...)”. (p.40). “Por definición, la investigación descriptiva estudia un fenómeno en condiciones naturales sin considerar hipótesis, es decir, este diseño no permite corroborar o falsear hipótesis causales (solo descriptivas o de exploración de asociaciones) (...)” (Cardona-Arias, 2015, p. 41).

En los estudios descriptivos, el investigador se limita a medir la presencia, características o distribución de un fenómeno en una población en un momento de corte en el tiempo (...), pero siempre referido a un momento concreto y, sobre todo, limitándose a describir uno o varios fenómenos sin intención de establecer relaciones causales con otros factores. (Veiga de Cabo et al., 2008, p. 83). Según estos mismos autores, “(...) sin duda la mayor virtud de los estudios descriptivos reside en su utilidad en la planificación y en su potencial como generadores de hipótesis (...)” (Veiga de Cabo et al., 2008, p.84). En una investigación de corte descriptivo “(...) se pretende identificar los elementos clave o variables que inciden en un fenómeno (...)” (Martínez, 2006, p.170).

Este tipo de investigación es coherente con el diseño metodológico del presente trabajo, ya que el Estudio de Caso brinda la posibilidad de que este se desarrolle “(...) si lo que se pretende es identificar y describir los distintos factores que ejercen influencia en el fenómeno estudiado (...)” (Martínez, 2006, p.171); lo cual es congruente con uno de los objetivos específicos que apunta a la identificación, descripción y análisis de las *culturas, políticas y prácticas inclusivas* que se disponen al interior del contexto educativo particular en el que se enmarca.

3.4 Caracterización de la población

Teniendo en cuenta que una metodología investigativa enmarcada en el paradigma cualitativo “(...) consiste en la construcción o generación de una teoría a partir de una serie de proposiciones extraídas de un cuerpo teórico que servirá de punto de partida al investigador, (...) no es necesario extraer una muestra representativa, sino una muestra teórica conformada por uno o más casos.”

(Martínez, 2006, p.169). Martínez (2007) afirma que: “La elección de muestra dependerá de lo que pensamos hacer con ella y de lo que creemos que se pueda hacer con ella.” (p.52). Así mismo, indica que: “La selección de la muestra en un estudio etnográfico requiere que el investigador especifique con precisión cual es la población relevante o el fenómeno de investigación, usando criterios que pueden basarse en consideraciones teóricas o conceptuales, intereses personales, circunstancias situacionales u otras consideraciones.” (Martínez, 2007, p.52). “El tipo de fenómeno seleccionado para el estudio determina también el énfasis de la muestra que se elegirá.” (Martínez, 2007, p.53).

Para Sandoval (1996), “(...) en el caso de la investigación cualitativa, diferente a la de tipo cuantitativo, el muestreo es progresivo y está sujeto a la dinámica que se deriva de los propios hallazgos de la investigación.” (p. 120). Según Martínez (2006):

Además de permitir captar la heterogeneidad y el rango de variación existente en una población determinada, la selección teórica o hecha a propósito de la investigación cualitativa (...) facilita la selección deliberada de aquellos casos que se revelan críticos para valorar una(s) teoría(s) ya existente(s) o en desarrollo. (p.172)

En el estudio de casos el muestreo que se realiza es *no probabilístico*, el cual se describe como uno en el que: “No se conocen las probabilidades de cada individuo o elemento de ser incluidos en la muestra” (Kazez, 2009, p.10); haciéndose de manera *intencional*, es decir que: “Son el producto de una selección de casos según el criterio del experto; por medio de esto se seleccionan algunos casos que resultan ser “típicos” (Kazez, 2009, p.10). En este caso se entraría en el muestreo de casos “típicos”, descritos por Patton (1988) como aquel que “(...) pretende mostrar a quien no está familiarizado con la realidad objeto de análisis los rasgos más comunes de dicha realidad. La definición de “típico” cualitativamente se construye a partir del consenso de opiniones entre informantes clave, buenos conocedores de la realidad bajo estudio.” (Sandoval, 1996, p.123). “Para el estudio de caso, nos interesará la selección orientada por la información, en donde la determinación de la muestra estará condicionada por el tipo de estudio a realizarse.” (Kazez, 2009, p.10). Para Kazez (2009): “Este tipo de selección se da cuando se pretende maximizar la utilidad de la información desde pequeñas muestras y casos únicos. Los casos son seleccionados sobre la base de las expectativas acerca de su contenido informativo.” (p.10). “En la muestra intencional se eligen una serie de criterios que se consideran necesarios o muy convenientes para tener una unidad de análisis con las mayores ventajas para los fines que persigue la investigación.” (Martínez, 2007, p.54).

En el ámbito de la investigación etnográfica educativa, la población que hace parte de la muestra hace referencia a los miembros que pertenecen a ese entorno escolar y que podrían configurarse en grupos de estudiantes, docentes, directivos docentes, etc. “Cada uno de estos

grupos, dependiendo del tema que se quiera esclarecer, ilustraría una faceta o cara de la misma realidad. Su importancia dependería de la cercanía y participación que tenga en ella.” (Martínez, 2007, p.57).

Para el presente estudio, partiendo del tema de investigación; que planteé basado en mis percepciones frente a cómo se da el proceso de atención educativa a los estudiantes con discapacidad, la elección del caso se llevó a cabo partiendo de un interés personal hacia como se direcciona este, en el caso de los estudiantes con DI. Teniendo en cuenta que la existencia de diagnósticos de DI con respecto a otros tipos de discapacidad es mayor a nivel institucional, la elección apuntó a una estudiante con esta caracterización. Sin embargo, tuve en cuenta que como docente impartiera clases en el grupo donde estuviera la estudiante.

Finalmente, el caso seleccionado está representado en 46 estudiantes del grupo 7°5 (según el SIMAT, 2019), el cual recibía el servicio educativo en la jornada de la mañana de la sede de bachillerato o sede principal. Aunque este grupo, fue seleccionado como “el caso”, el estudio investigativo como tal, estuvo enfocado en las relaciones que se establecían particularmente con la estudiante diagnosticada con DI, esquizofrenia y fibrosis quística y quien presenta NEE, configurándose para el mismo, como su participante principal. Adicionalmente, se incluyeron otros como: una madre de familia, algunos docentes que dan clase en esta jornada escolar, y la profesional de apoyo de la UAI.

3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de información

Mi interés como investigador busca partir del mundo empírico para examinar una situación problema y a través del proceso de recolección y análisis de los datos, confrontar los resultados obtenidos con la teoría existente para de esta manera validarlos. Es decir, por las características que el enfoque cualitativo tiene, me permite ir de mi realidad en el entorno escolar a un ámbito general. Además, me posibilita a partir de unas ideas y preguntas investigativas perfeccionar el proceso mismo.

Para Sandoval (1996), “(...) en las investigaciones de tipo cualitativo se buscará que los medios de generación y recolección de información respondan a un encuadre particular derivado de las características de cada situación, circunstancia, persona o grupo.” (p. 125). Hernández-Sampieri (2014) afirma que:

Lo que se busca en un estudio cualitativo es obtener datos (que se convertirán en información) de personas, seres vivos, comunidades, situaciones o procesos en profundidad; en las propias “formas de expresión” de cada uno. Al tratarse de seres humanos, los datos que interesan son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva. Se recolectan con la finalidad de analizarlos y

comprenderlos, y así responder a las preguntas de investigación y generar conocimiento. (pp. 396-397)

“La **recolección de datos** ocurre en los ambientes naturales y cotidianos de los participantes o unidades de análisis. En el caso de seres humanos, en su vida diaria: cómo hablan, en qué creen, qué sienten, cómo piensan, cómo interactúan, etcétera.” (Hernández-Sampieri, 2014, p.397). Según Galeano (2004):

Como la investigación cualitativa busca la comprensión de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente, privilegia las técnicas de recolección y generación de información que favorecen la relación intersubjetiva, la mirada desde el interior de los actores sociales que viven y producen la realidad sociocultural, las técnicas activas y dialógicas se usan como posibilidad de comprender creencias, mentalidades, mitos, prejuicios, modos de vida. (p.19).

Stake (1999) por su parte, indica que “(...) la función del investigador cualitativo en el proceso de recogida de datos es mantener con claridad una interpretación fundamentada.” (p. 21) donde “es habitual que el trabajo de campo en el estudio de casos oriente la investigación en sentidos imprevistos, por eso resultan problemáticos unos esquemas previos excesivos.” (Stake, 1999, p. 35).

En sus intrusiones en los hábitats y asuntos personales, los investigadores cualitativos son no intervencionistas. Intentan ver lo que hubiera ocurrido si ellos no hubieran estado presentes. Durante el trabajo de campo, tratan de no llamar la atención, no hacia sí mismos ni hacia su trabajo. Una vez en sus sitios, se esfuerzan por evitar crear situaciones para comprobar sus hipótesis. Intentan observar lo corriente, y observarlo lo suficiente para ver que significa corriente en este caso. Para ellos la observación naturalista ha sido el medio primordial de conocimiento. Cuando no saben ver por sí mismos, preguntan a otros que sepan. Una vez se han registrado datos formales, los vierten en documentos. Pero la mayoría de ellos favorecen una visión personal de la experiencia con el fin de que, desde su propia participación, la puedan interpretar, reconocer sus contextos, indagar en los diferentes significados mientras están presentes y transmitir un relato naturalista, basado en la experiencia, para que sus lectores participen en una reflexión similar. (Stake, 1999, p.p. 47-48)

Con respecto a las técnicas de recolección de datos que se pueden utilizar en el enfoque investigativo “Estudio de Caso”, Goode y Hat (1976) (como se citaron en Arsaluz, 2005) afirman que se pueden emplear “entrevistas intensivas, cuestionarios, historias personales, documentos, informes de casos hechos por otras personas, cartas, etc” (p.113). Este proyecto lo llevé a cabo directamente, eligiendo a los estudiantes del grupo 7°5 como el caso y enfocándome particularmente en la estudiante diagnosticada, e indirectamente con algunos miembros de la

comunidad educativa que se relacionan con este tales como una madre de familia, docentes de la jornada escolar e incluso con la profesional de apoyo de la UAI.

Con el fin de dar trámite al proceso de recolección de datos, recurrí a las siguientes técnicas: la *entrevista*, el *taller reflexivo*, los *relatos* y la *toma de notas*. Para registrar la información, utilicé la audiograbación y diseñé un formato (**Anexo #2**) para consignar notas de campo relacionadas con la información del caso.

3.5. 1 La entrevista

Martínez (1999b) (como se citó en Martínez, 2007) afirma que la gran relevancia, las posibilidades y la significación del diálogo como método de conocimiento de los seres humanos, estriba, sobre todo, en la naturaleza y calidad del proceso en que se apoya. A medida que el encuentro avanza, la estructura de la personalidad del interlocutor va tomando forma en nuestra mente; adquirimos las primeras impresiones con la observación de sus movimientos, sigue la audición de su voz, la comunicación no verbal (que es directa, inmediata, de gran fuerza en la interacción cara a cara y, a menudo, previa a todo control consciente) y toda la amplia gama de contextos verbales por medio de los cuales se pueden aclarar los términos, descubrir las ambigüedades, definir los problemas, orientar hacia una perspectiva, patentizar los presupuestos y las intenciones, evidenciar la irracionalidad de una proposición, ofrecer criterios de juicio o recordar los hechos necesarios. El contexto verbal permite, asimismo, motivar al interlocutor, elevar su nivel de interés y colaboración, reconocer sus logros, prevenir una falsificación, reducir los formalismos, las exageraciones y las distorsiones, estimular su memoria, aminorar la confusión o ayudarlo a explorar, reconocer y aceptar sus propias vivencias inconscientes. Y en cada una de estas posibles interacciones también es posible decidir la amplitud o estrechez con que debe plantearse el problema, si una pregunta debe estructurarse en su totalidad o dejarse abierta, y hasta qué punto resulta conveniente insinuar una solución o respuesta (...). (p. 65)

Para Martínez (2007):

La entrevista, en la investigación etnográfica, es un instrumento técnico que tiene gran sintonía epistemológica con este enfoque y también con su teoría metodológica. Esta entrevista adopta la forma de un diálogo coloquial o entrevista semiestructurada, complementada posiblemente con algunas otras técnicas escogidas entre las señaladas y de acuerdo con la naturaleza específica y peculiar de la investigación que se va a realizar. (p.65)

Savin-Baden y Major (2013) y King y Horrocks (2010) (como se citaron en Hernández-Sampieri, 2014) argumentan que: “La *entrevista cualitativa* es más íntima, flexible, y abierta que la cuantitativa.” (p. 403). “Se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados).” (Hernández-

Sampieri, 2014, p. 403). Janesick (1998) (como se citó en Hernández-Sampieri, 2014) afirma que: “En la entrevista, a través de las preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta significados respecto a un tema (...).” (p.403)

De otro lado, Ryen (2013) y Grinnel y Unrau (2011) (como se citaron en Hernández-Sampieri, 2014), expresan que: “Las entrevistas se dividen en estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas o abiertas (...).” (p.403). En las primeras el entrevistador realiza su labor siguiendo una guía de preguntas específicas y se sujeta exclusivamente a ésta (el instrumento prescribe qué cuestiones se preguntarán y en qué orden). Las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información. Las entrevistas abiertas se fundamentan en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla. (Hernández-Sampieri, 2014, p. 403)

Según Hernández-Sampieri (2014): “Las entrevistas, como herramientas para recolectar datos cualitativos, se emplean cuando el problema de estudio no se puede observar o es muy difícil hacerlo por ética o complejidad (...).” (p. 403). Por tanto, en un estudio de caso: “La entrevista es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples.” (Stake, 1999, p. 63), “(...) el entrevistador necesita tener un plan previo bien detallado. Es extremadamente fácil no ser capaces de hacer las preguntas adecuadas, y terriblemente difícil dirigir a los entrevistados que mejor informan hacia los temas elegidos.” (Stake, 1999, p.63).

De esta manera, el entrevistador cualitativo debe llegar con una lista corta de preguntas orientadas a los temas, posiblemente le facilite una copia a quien vaya a entrevistar, indicándole que el objetivo es completar un programa. Se trata sobre todo de evitar respuestas simples de sí o no, y de conseguir la descripción de un episodio, una relación, una explicación. (Stake, 1999, p.64). Según Stake (1999) “(...) el entrevistador sobre todo debe escuchar, quizá tomar algunas notas, pocas o muchas, según requiera la ocasión, pero sin dejar de controlar la recogida de datos, pensando que forma tendrá la narración escrita.” (p.64). “Llevar el registro de una entrevista forma parte también de esa maestría. Al cabo de unas pocas horas de realizarla, el investigador debe preparar una copia escrita, con las ideas y los episodios principales que se hayan recogido.” (Stake, 1999, p.64).

Con el fin de aproximarme a la forma como la I.E. ALPUMA atiende a la población estudiantil con discapacidad, recurrí a la lectura del texto “*Instituciones educativas inclusivas: Aspectos a tener en cuenta para el análisis de los resultados del índice de inclusión de Colombia*”, escrito por las profesoras Ana Lucía Begué Lema y Margarita María Bedoya Sierra en el 2010 y basado en el

índice de inclusión diseñado por Booth y Ainscow (2000). Descubrí que en dicho texto se analiza la inclusión desde las gestiones directiva, administrativa y financiera, académica y de la comunidad. Para diseñar las guías para la entrevista en este estudio de caso tomé cinco preguntas de cada gestión, pensando en aplicarlas a padres de familia, docentes y directivos docentes (**Anexo #3**). Es decir que tenía 20 preguntas para un padre de familia, 20 para un docente y 20 para un directivo docente. Finalmente, entrevisté a una madre de familia, a un docente, a una docente y a la profesional de apoyo de la UAI. Las dos últimas personas fueron entrevistadas con la misma guía.

Los entrevistados no conocieron previamente las preguntas, con el objetivo de no contaminar la información que me pudieran brindar. En algunas ocasiones solo leí las preguntas iniciales a las personas para ver si accedían a concederme la entrevista. La primera persona que entrevisté fue un docente. Inicialmente, otra docente había afirmado que me iba a conceder la entrevista, pero al leerle algunas de las preguntas, me expresó que no se sentía preparada para responderlas y argumentó:

“considero que en la institución faltan demasiadas pero demasiadas cosas para poder ser una institución de verdad inclusiva, de lo contrario, de lo único que tenemos dentro de las aulas es una cantidad de muchachos diversos, con necesidades educativas especiales, pero los docentes no tenemos ni la capacitación para poderlos tratar; aunque, nos adaptamos... ¿cierto? de una forma u otra nos inventamos estrategias o formas para que absolutamente todos siquiera mínimamente tengan (...) el mismo pues (...) trato y la misma condición que todos perooo condiciones (...) ¿cómo dijéramos? técnicas tecnológicas nooo no tenemos absolutamente nada” (toma de notas, 4 de septiembre de 2019).

Ante la negativa de la profesora para realizar la entrevista, recurrí a otro docente. Es un profesor que llegó a la institución en el 2018 y que desde el 2019 ha trabajado en la jornada de bachillerato de la mañana sirviendo el área de Matemáticas. Así mismo, realicé la entrevista a la madre de un estudiante del grado sexto.

3.5. 2 Taller reflexivo

Igualmente, abordé como técnica de recolección de datos el *taller reflexivo*. La FUNLAM (s.f.) enuncia como uno de los principales objetivos de esta técnica interactiva para la investigación social cualitativa: “Constituir un espacio en el cual cada participante, según sus condiciones particulares, pueda aprovechar la reflexión que se desarrolla para llegar a conclusiones propias que les lleve a recrear sus experiencias, historia y saberes.” (p.97).

Esta misma institución define esta técnica de recolección de información 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 sus particularidades.” (FUNLAM, s.f., p.97). “(...) es reconocido como un instrumento válido para la socialización, la transferencia, la apropiación y el desarrollo de conocimientos, actitudes y competencias de una manera participativa y acorde a las necesidades y cultura de los participantes.” (FUNLAM, s.f., p.98). “A partir del taller se promueve el habla, la escucha, la recuperación de la memoria, el análisis; el hacer visible E invisible elementos, relaciones, saberes, la construcción de otros sentidos, y comprensiones.” (FUNLAM, s.f., p.98).

Según la FUNLAM (s.f.): “Para el logro de esta construcción, el tallerista actúa como un moderador que escucha atentamente, guiar con preguntas y brindar la palabra al grupo.” (p.97).

Recurrí a esta técnica en una fase previa, desarrollándola con algunos estudiantes del grupo 7°2, con el fin de identificar los factores de los que dispone la I.E ALPUMA para atender a la población con discapacidad y garantizar procesos de inclusión en el aula de clase. Así mismo, a través de las preguntas diseñadas en este taller, buscaba indagar por la relación que tenían los estudiantes de este grupo con la discapacidad y observar sus percepciones, creencias y opiniones frente a estudiantes diagnosticados en el marco de un aula regular.

3.5.3 Relatos

Otra técnica de recolección de información que escogí para desarrollar mi estudio de caso fueron *los relatos*. “El *relato de vida* corresponde a la enunciación- escrita u oral- por parte de un narrador, de su vida o parte de ella.” (Cornejo et al., 2008, p.30). “En las Ciencias Sociales el relato de vida ha sido utilizado en varias disciplinas y con distintos objetivos: en investigación, en intervenciones o como una herramienta testimonial.” (Cornejo et al., 2008, pp. 29-30). Esta técnica se utiliza más en el *enfoque biográfico* y para el presente estudio tiene una connotación instrumental, ya que sus características encajan perfectamente en la intencionalidad de este y el hecho de que sea más utilizada en el enfoque en mención no significa que no pueda servir para alcanzar los objetivos propuestos para esta investigación específica.

Cornejo et al. (2008) expresan que “(...) el relato de vida tiene un carácter instrumental: es una técnica que puede ser utilizada con diversas finalidades. Como sucede en toda práctica, su sentido como “técnica” aparece sólo en referencia a los principios que orientan su utilización.” (p.30). En este caso, hago referencia a cuatro relatos personales que surgieron despreviamente en la descripción del planteamiento del problema y que escribí partiendo de mi experiencia personal en torno al acercamiento y acompañamiento que como docente y profesional he hecho a las realidades de algunos estudiantes con DI.

Cotidiana y espontáneamente, estamos siempre realizando relatos, ya sea a otros o a nosotros mismos. Estos relatos cotidianos sobre cómo nos sentimos, cómo nos definimos o sobre nuestra posición frente a determinada temática, son un primer nivel de interpretación de la experiencia que vivimos, situándola desde un “narrador” que somos nosotros mismos. (Cornejo et al., 2008, p.30). Estos autores también afirman que “(...) las historias que nos contamos sobre nosotros poseen un carácter dinámico, cambian constantemente, pero siempre en función de otra historia que las integre, y les dé un nuevo sentido.” (p.30).

Existe una diferencia entre el *relato de vida* y la *historia de vida*, ya que la segunda es “(...) una interpretación que hace el investigador al reconstruir el relato en función de distintas categorías conceptuales, temporales, temáticas, entre otras.” (Cornejo et al., 2008, p.30). “Esta distinción muestra la consistencia de la utilización de relatos de vida como método de investigación con su propio “objeto” de estudio, en tanto siempre se trabaja con interpretaciones, en distintos niveles.” (Cornejo et al., 2008, p.30). Por consiguiente, “(...) se hace fundamental claramente aquello que se busca con la producción de un relato de vida. En el caso de la investigación, las intenciones son, claro está, las de obtener un cierto conocimiento.” (Cornejo et al., 2008, p. 31). Según Cornejo et al. (2008): “En el relato el sujeto deviene su propio objeto de conocimiento, para lo cual debe distanciarse, desdoblarse simbólicamente.” (p.31).

Según Stake (1999) “El investigador cualitativo emplea los relatos para ofrecer al lector la mejor oportunidad de alcanzar una comprensión del caso que se basa en la experiencia.” (p. 44).

3.5.4 Toma de notas

Finalmente, haré referencia a la técnica *toma de notas*, ésta se desprende de la asistencia a tres clases de Ciencias Naturales, tres de Ciencias Sociales y cinco de Lengua Castellana, impartidas por tres docentes diferentes en el grupo 7^o5. Este proceso lo realicé entre el 18 de octubre y el 15 de noviembre del 2019. A continuación, en el **Cuadro 1.**, presento el formato que utilicé para realizar dicha toma de notas.

NOTAS	INTERPRETACIÓN

Cuadro 1. Instrumento diseñado para la toma de notas.

Cuando el investigador asiste al espacio de una persona o un grupo de personas “(...) debe ser aceptado por esas personas, y sólo lo será en la medida en que sea percibido como “una buena persona”, franca, honesta, inofensiva y digna de confianza. Al participar en sus actividades corrientes y cotidianas, va tomando notas de campo, pormenorizadas en el lugar de los hechos o tan pronto como le sea posible.” (Martínez, 2007, p.63). Este mismo autor afirma que:

(...) es decisivo que el etnógrafo se familiarice con las variaciones del lenguaje y del argot o jerga usados por los participantes, sobre todo cuando estos son jóvenes. Además es importante recoger las historias, anécdotas, y mitos que constituyen el trasfondo cultural-ideológico que da sentido y valor a sus cosas, ya que determinan lo que es importante o no, cómo las personas se ven unas a otras y cómo evalúan su participación en los grupos y programas. (Martínez, 2007, p.63).

Tal y como lo indica Martínez (2007) “Como las anotaciones de campo nunca pueden ser muy pormenorizadas, sino más bien abreviadas y esquemáticas, conviene detallarlas o ampliarlas en el mismo día o al día siguiente; de lo contrario, perderán su capacidad de información.”(p.64). Según el mismo autor puede ser que durante la recolección de la información, el investigador, sumergido en esa vivencia intensa y contextual, tenga intuiciones valiosas- interpretativas o teóricas- sobre la realidad que vive. Evidentemente, en estos casos, deberá anotarlas y describirlas en sus rasgos esenciales, pues ello puede anticipar el proceso teórico y facilitar su elaboración y redacción posterior, al mismo tiempo que puede hacer avanzar mucho la investigación, al canalizar mejor todas las actividades. Estas anotaciones, “memos”, se escriben al margen o a continuación del sector respectivo. (p.64)

3.6 Técnicas de análisis de datos.

Posterior al proceso de recolección de datos a través de la utilización de las técnicas, que para este caso son la *entrevista*, el *taller reflexivo*, los *relatos* y la *toma de notas*, realicé un análisis de la información a la luz de las categorías definidas para el presente estudio, que son: *Culturas, Políticas y Prácticas inclusivas, Discapacidad y Convivencia Escolar*. Con relación a ello Erickson (1986) (como se citó en Stake, 1999):

(...) sostenía que la principal característica de la investigación cualitativa es el lugar central que ocupa la interpretación. Decía que los resultados de la investigación no son tanto “descubrimientos” como “asertos”. Después de una intensa interacción del investigador con las personas, objeto del estudio o no, después de una aproximación constructivista en la búsqueda del conocimiento (...), después de considerar la intencionalidad de los participantes y su subjetividad, por descriptivo que sea el informe, en última instancia el investigador termina por dar una visión personal. (p.46)

Jones (1985) (como se citó en Martínez, 2006) afirma que: “En una investigación cualitativa, lo principal es generar una comprensión del problema de investigación, en lugar

de forzar los datos dentro de una lógica deductiva derivada de categorías o suposiciones (...)” (p.186). “En la indagación cualitativa poseemos una mayor riqueza, amplitud y profundidad de datos si provienen de diferentes actores del proceso, de distintas fuentes y de una mayor variedad de formas de recolección.” (Hernández-Sampieri, 2014, p. 417). “Al hecho de utilizar diferentes fuentes y métodos de recolección se le denomina triangulación de datos.” (Hernández-Sampieri, 2014, p. 418).

De acuerdo con Stake (1999): “El análisis significa esencialmente poner algo aparte. Ponemos aparte nuestras impresiones, nuestras observaciones.” (p.67). “Análisis e interpretación consiste en dar sentido a todo esto. ¿Qué relación existe entre esta parte y la otra? Y el análisis sigue, una y otra vez.” (Stake, 1999, p.67). Stake (1999) afirma que:

El estudio cualitativo aprovecha las formas habituales de interpretar las cosas. Todas las personas tenemos mucha experiencia de encontrarnos con objetos y fenómenos extraños. En un primer momento, algunos de ellos no encajan con nada que nos resulte familiar, pero después, de repente, algo se nos hace familiar. (p.67)

De esta manera cabe señalar que los casos raros veces existen solos. Si hay uno, seguramente habrá otros en alguna parte. Tenemos tanto un interés específico como un interés general. Mentalmente, practicamos algún tipo de disección, para ver las partes por separado y observar cómo se relacionan entre sí, quizá para ver cómo nos ayudan las partes a relacionar esta especie con otra. Todo esto lo hacemos de forma automática, sin seguir un esquema consciente. (p.68)

Según Hernández-Sampieri (2014), “(...) en la investigación cualitativa (...), (...) la recolección y el análisis ocurren prácticamente en paralelo; además el análisis no es uniforme, ya que cada estudio requiere un esquema peculiar.” (p.418). “En el análisis de los datos, la acción esencial consiste en que recibimos datos no estructurados, a los cuales nosotros les proporcionamos una estructura.” (Hernández-Sampieri, 2014, p.418). Así es como señala unos propósitos centrales:

- a. Explorar los datos
- b. Imponerles una estructura: organizándolos en unidades o categorías

- c. Describir las experiencias de los participantes según su óptica, lenguaje y expresiones
- d. Descubrir los conceptos, categorías, temas y patrones presentes en los datos, así como sus vínculos, a fin de otorgarles sentido, interpretarlos y explicarlos en función del planteamiento del problema
- e. Comprender en profundidad el contexto que rodea a los datos
- f. Reconstruir hechos e historias
- g. Vincular los resultados con el conocimiento disponible
- h. generar una teoría fundamentada en los datos. (Hernández-Sampieri, 2014, p. 418).

Este mismo autor, plantea con respecto a los datos que “(...) la forma específica de analizarlos varía según el diseño de investigación seleccionado: teoría fundamentada, estudio de caso, etnográfico, fenomenológico, etc.” (Hernández-Sampieri, 2014, p. 422). Grbich (2007) (como se citó en Hernández-Sampieri, 2014) indica que: “Cada método marca unos lineamientos para el proceso de análisis, ya que los resultados que se buscan son distintos (...)” (p. 422). “Sin embargo, hay un análisis común en todo estudio cualitativo: generar categorías o temas.” (Hernández-Sampieri, 2014, p. 422)

En el análisis del estudio de casos los investigadores utilizan dos estrategias para alcanzar los significados del caso esperado, *la primera*, tiene que ver con la interpretación directa de los ejemplos individuales, y *la segunda* con la suma de ejemplos hasta que se pueda decir algo sobre ellos como conjunto o clase. El estudio de casos se basa en ambos métodos. Incluso en el estudio intrínseco de casos, el investigador secuencía la acción, categoriza las propiedades, y hace recuentos para sumarlos de forma intuitiva. Incluso en el estudio instrumental de casos, algunas características importantes solo aparecen una vez (...). (Stake, 1999, p.68)

Según Stake (1999): “El investigador cualitativo se concentra en el ejemplo, intenta ponerlo aparte, para devolverlo a su sitio cargado de mayor significado- análisis y síntesis en la interpretación directa.” (p.70). “Mediante la experiencia y la reflexión cada investigador debe encontrar las formas de análisis que a él le sean de utilidad.” (p.71). En consecuencia, se

trata de estudios de caso, no de investigación cualitativa general.

En los estudios intrínsecos de casos, la tarea principal es llegar a entender el caso. El hecho de descubrir relaciones, indagar en los temas y sumar datos categóricos nos ayudará, pero estos fines están subordinados a la comprensión del caso. El caso es complejo y se dispone de poco tiempo para examinar tal complejidad. Dedicar demasiado tiempo a la suma formal de datos categóricos probablemente distraerá la atención que requieren las diversas implicaciones, los diferentes contextos. (...) En los estudios instrumentales, en los que el caso sirve para ayudarnos a comprender sus propios fenómenos o relaciones, se necesitan más datos y mediciones categóricos. (Stake, 1999, p.71)

Cuando realizamos la codificación o categorización de los datos, pueden surgir interrogantes, ideas, hipótesis, y conceptos que nos comiencen a ilustrar en torno al planteamiento del problema, por lo que resulta indispensable escribirlos para que no olvidemos cuestiones importantes. Las notas nos ayudan a identificar unidades y categorías de significado. Es una estrategia útil para organizar los procesos analíticos. (Hernández-Sampieri, 2014, p.425)

Así, la naturaleza del estudio, el objetivo de las preguntas de la investigación, la curiosidad del investigador, determinan muy bien el tipo de estrategias que se deben seguir en el análisis: la suma categórica o la interpretación directa.” (Stake, 1999, p.72). “Tanto la suma categórica como la interpretación directa dependen mucho de la búsqueda de modelos. A menudo estos se conocerán de antemano, habrán surgido de las preguntas de la investigación, y servirán de plantilla para el análisis. Algunas veces los modelos surgirán inesperadamente del análisis.” (Stake, 1999, p.72).

Según Stake (1999): “La búsqueda del significado a menudo es una búsqueda de modelos, de consistencia en unas determinadas condiciones, a lo que llamamos “correspondencia”.” (p.72). “Teniendo siempre presente que lo que tratamos de comprender es *el caso*, analizamos episodios o materiales escritos pensando en la correspondencia.” (Stake, 1999, p.72). Si disponemos de poco tiempo, procuramos hallar el modelo o lo significativo mediante la interpretación directa, simplemente preguntándonos: “¿Qué significaba esto?” Para episodios o fragmentos de textos más importantes debemos emplear más tiempo, y los debemos someter a repetidas revisiones, reflexionando, triangulando,

adoptando actitudes escépticas ante las primeras impresiones y los significados simples. (Stake, 1999, p.72)

De acuerdo con Stake (1999): “Hay que tener el objetivo fijo en el caso y en los temas clave. La búsqueda de significados, el análisis, debe partir y volver, una y otra vez, a este objetivo.” (p.78).

El análisis de los datos, recogidos en este estudio de caso a través de las técnicas previamente enunciadas y que fueron utilizadas para este estudio está enmarcado en los objetivos de investigación planteados. En el mismo se procede a triangular la información encontrada entre los diferentes participantes y me apoyo en la teoría para formular los hallazgos o resultados. Finalmente, a partir de los hallazgos, llevo a cabo el diseño de una propuesta que busca mejorar la situación problemática y que presentaré a la comunidad educativa.

3.7 Componente ético

De acuerdo con la resolución 8430 de 1993, “En toda investigación en la que el ser humano sea sujeto de estudio, deberá prevalecer el criterio de respeto a su dignidad y la protección de sus derechos y bienestar.” (Minsalud, p.2). Así mismo, con miras a presentarle a los participantes, los riesgos del estudio, “Contará con el Consentimiento Informado y por escrito del sujeto de investigación o su representante legal (...)” (Minsalud, p.2) (**Anexo #4**). Apuntando a estos aspectos, inicialmente solicité la autorización de la rectora para llevar a cabo este estudio en la Institución Educativa. Adicionalmente, contacté a la madre de la estudiante para informarla acerca del proyecto para ver si estaba de acuerdo con que su hija participara en el mismo. Ante la aceptación de la madre, procedí a presentarle un consentimiento informado en el que le planteaba el proyecto y sus objetivos. Lo mismo hice con cada uno de los participantes a quienes administré los diferentes instrumentos de recolección de datos.

Esto está en concordancia con lo que se estipula en la resolución: “Se llevará a cabo cuando se obtenga la autorización: del representante legal de la institución investigadora y de la institución donde se realice la investigación; el Consentimiento Informado de los participantes; y la aprobación del proyecto por parte del Comité de Ética en Investigación de la institución.” (Minsalud, p.2).

Igualmente, se tuvo en cuenta la resolución, cuando en uno de sus apartes establece que “(...) se tomarán las medidas pertinentes para evitar cualquier riesgo o daño a los sujetos de investigación.” (Minsalud, p.2).

La información que recogí a través de las diferentes técnicas e instrumentos que utilicé, es tratada con completa confidencialidad, teniendo en cuenta la preservación en el anonimato de los participantes del estudio, tanto durante el manejo y análisis de los datos como durante la escritura de los hallazgos.

4. Hallazgos

Una vez terminado el proceso de recolección de datos a través de las diferentes técnicas e instrumentos: relatos personales relacionados con estudiantes con DI, toma de notas en el aula del grupo 7°5 en tres asignaturas diferentes, conversaciones con la estudiante con DI del mismo grupo, taller reflexivo con el grupo 7°2, entrevistas a docentes, madre de familia del grado sexto y a la profesional de apoyo de la (UAI), procedo a la fase de análisis de estos con el fin de sistematizar y analizar los resultados. Para el desarrollo de esta fase, los dos primeros objetivos específicos de la investigación servirán como ejes orientadores.

De acuerdo con la teoría expuesta por Booth y Ainscow (2000), se definen tres dimensiones que pueden utilizarse en una evaluación que permita definir qué tan inclusiva es una IE. Las mismas son enunciadas por estos autores como “*Culturas, Políticas y Prácticas inclusivas*”. A su vez, cada dimensión se divide en dos secciones. En el proceso que se plantea en el *Índice de Inclusión* el análisis de una serie de indicadores y preguntas se torna fundamental para guiar dicha evaluación.

Para el caso de nuestro país, se realizó una adaptación de dicho índice. Las tres dimensiones propuestas se analizan a la luz de cuatro *Áreas de Gestión*, las cuales son presentadas como: *Gestión Directiva, Gestión Administrativa y Financiera, Gestión Académica y Gestión de la Comunidad*. Esta adaptación apunta a evaluar cómo cada una de estas gestiones contribuye a

atender la diversidad dentro de la IE. Al mismo tiempo, este documento propone una subdivisión en procesos, componentes y descriptores.

Aunque el objetivo del presente estudio no es seguir estrictamente las directrices de dicho documento, emplearé aspectos derivados de algunas preguntas formuladas por Begué y Bedoya (2010) en la guía *“Instituciones Educativas Inclusivas: Aspectos a tener en cuenta para el análisis de los resultados del Índice de Inclusión de Colombia”*, para llevar a cabo el análisis que sirve a los fines de este trabajo de investigación. Estas preguntas fueron utilizadas en las guías de entrevista administradas a algunos de los participantes del presente estudio, tal y como se indica en los anexos.

4.1 Gestión directiva

Se establecen los siguientes procesos, cada uno de ellos divididos en los componentes relacionados a continuación:

<p>Direccionamiento estratégico y horizonte institucional:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Misión, visión, principios institucionales. - Metas institucionales. - Conocimiento y apropiación del direccionamiento 	<p>Gerencia estratégica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Liderazgo. - Articulación de planes, proyectos y acciones. - Estrategia pedagógica. - Uso de la información externa e interna para la toma de decisiones. - Seguimiento y autoevaluación.
<p>Gobierno escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consejo directivo. - Consejo académico. - Comité de evaluación y promoción. - Comité de convivencia. - Consejo estudiantil. - Personero estudiantil. 	<p>Cultura institucional:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mecanismos de comunicación. - Trabajo en equipo. - Reconocimiento de logros. - Identificación y divulgación de buenas prácticas.
<p>Clima escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pertenencia y participación. - Ambiente físico. - Inducción a nuevos estudiantes. - Motivación hacia el aprendizaje. - Manual de convivencia. - Actividades extracurriculares. - Bienestar estudiantil. - Manejo de conflictos y casos difíciles. 	<p>Relaciones con el entorno</p> <ul style="list-style-type: none"> - Padres de familia. - Autoridades educativas. - Otras instituciones. - Sector productivo

En cuanto a las políticas relacionadas con las **directrices pedagógicas** que guían las prácticas **en torno a la educación en valores de respeto y aceptación de las diferencias en una sociedad plural y democrática**, se encontró que el docente entrevistado manifiesta:

“Sí... se educa en ese sentido no hay una directiva diferente, siempre se procura porque los estudiantes se respeten entre sí, se respeten las diferencias, esa una política institucional”

En esta respuesta el docente expresa que **es una política en nuestra institución educativa educar en valores de respeto y aceptación de las diferencias en una sociedad plural y democrática** y que **se procura** que siempre sea así. Desde mi punto de vista como docente que trabaja en el mismo contexto educativo, puedo afirmar que estoy de acuerdo con el docente entrevistado, ya que en mi experiencia de diez años en la I.E. ALPUMA, entre los directivos docentes he podido percibir una insistencia en el trabajo enfocado en valores. De hecho, desde hace algunos años se ha venido implementando en la institución un proyecto general de valores que involucra los proyectos obligatorios, los actos cívicos, la utilización de carteleros para su promoción y una serie de actividades que se realizan tanto a nivel del aula como a nivel comunitario en los que se pretende ilustrar a los estudiantes sobre diversos valores y su aplicación en la vida cotidiana. En este sentido, esta iniciativa apunta a desarrollar competencias ciudadanas enfocadas en el respeto por la diferencia.

En la toma de notas evidenció momentos en el aula en el que la relación con la diversidad hace que afloran situaciones donde los **estereotipos relacionados con las diferencias** se hacen presentes. Algunos de ellos:

- La profesora inicia la clase a las 6:20 echándose la bendición. Luego dice: *“todos sentaditos que vamos a rezar”*. La docente reza el padrenuestro con los estudiantes. Y señala: *“sagrado corazón de Jesús, en vos confío”*, los estudiantes repiten y finaliza: *“espíritu santo, ilumínanos y santifícanos”*
- Luego se dirige a una estudiante y le pregunta al grupo: *“¿Esta niñita se entiende con todas las morenitas del salón, cierto?”* les dice entonces que si ella está bien para izar la bandera.

Una estudiante dice *-que no, porque ella es muy grosera-*. Empiezan a escucharse comentarios: *“sí, está bien que sea ella.”*

- La profesora da la explicación de bufón y la estudiante B dice: “xxx”, algunos estudiantes, entre ellos C se ríen del comentario de la compañera.”
- Los estudiantes C y D se encuentran de pie abrazándose. C dice: *“eso se llama ser amigo, ¿cierto? E responde: “profe, miren a este cacorro”.*
- Al observar el docente que xxx, K y L continúan conversando, reubica a L de puesto. El estudiante M dice *“por asquerosa es que sos”* diciéndolo con un acento chocoano
- El docente empieza a explicar la frase y luego al percatarse de que faltaron algunos estudiantes comienza a mencionar a algunos nombres. Luego M dice *“y los negritos (...)”*

Estos fragmentos dan cuenta de la relación, en este caso, de una de las docentes, quien en primera instancia utiliza como rutina de inicio la oración del *“padrenuestro”*, que hace parte de la tradición católica, desconociendo de esta manera la libertad de credo de los estudiantes.

Posteriormente muestra su relación con la diversidad cultural usando palabras peyorativas como *“morenitas”*, a lo que le suma, un diminutivo. Luego, presento un momento en el que se evidencia una actitud de *burla* hacia la estudiante con DI. Finalmente, un pasaje en el que dos estudiantes se están abrazando y un tercero utiliza la palabra *“cacorro”* para mostrar su relación con respecto a la diversidad sexual.

Con relación a la **respuesta que dan los procesos formativos institucionales** a las **características individuales, sociales y culturales de la población estudiantil**, el docente entrevistado considera que:

“Se procura que sea así, sino que hay mucha variedad que a veces es difícil entrar a hacerlo de manera individualizada.”

De acuerdo con lo que contesta el docente, interpreto que en la institución se procura por que los procesos formativos respondan a las características individuales, sociales y culturales de la población estudiantil. Sin embargo, manifiesta que es difícil hacerlo de manera individualizada debido a la diversidad de la población. Comparto su respuesta, en la medida en que considero que, para nosotros como docentes, la identificación de estas características se constituye en un proceso

complejo teniendo en cuenta que podemos tener grupos que pueden llegar a estar conformados por 40 estudiantes o más. Podría ser que a partir de nuestras percepciones logremos aproximarnos a la caracterización de algunos estudiantes. Existe también la posibilidad de recurrir a la búsqueda de información sobre ellos en el Máster 2000, plataforma vinculada al Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) y en la cual podemos encontrar información familiar y contextual de estos incluyendo algunas características relacionadas con la diversidad a razón de categorías vinculadas a la vulnerabilidad.

Con respecto a la **utilización de mecanismos de comunicación eficiente y comprensible para todos los miembros de la comunidad educativa**, considera que:

“Se estableció un canal institucional y a veces mandan comunicaciones por vía diferente a ese canal... entonces considero que no nos es consecuente con la propuesta inicial”

Si tengo en cuenta la inconformidad que el docente ha expresado en varias ocasiones con respecto a la información que recibimos los docentes, se estaría refiriendo a la utilización del grupo de whatsapp, ya que ha solicitado que la información solo le sea enviada por el correo electrónico institucional. Esta posición ha sido reiterativa desde que llegó al plantel, apoyada por otros compañeros que también han manifestado su decisión de no querer pertenecer o retirarse de dichos grupos. Así mismo, han solicitado que la información sea enviada exclusivamente por el correo institucional. Los grupos de whatsapp de los docentes y de los directivos fueron creados hace algunos años y a partir de la llegada de la rectora actual ha adquirido un carácter netamente institucional. Sin embargo, hace poco se comenzaron a crear los correos para los estudiantes con el fin de mejorar la comunicación, teniendo en cuenta las condiciones actuales dadas por la pandemia, en las que se buscan mejorar los procesos relacionados con la virtualidad.

Considero necesario mencionar de igual manera que en la presencialidad se utilizaban otros medios para que los miembros de la comunidad educativa se mantuvieran informados sobre el quehacer institucional. Con relación a los docentes, hubo un tiempo en que se utilizaba un tablero que se encontraba en la sala de profesores. Podría decir que en los últimos años dejó de cumplir su objetivo. También he sido testigo del envío de circulares para comunicar tanto a docentes como a padres de familia actividades a realizar en la institución como reuniones, entrega de informes académicos, convocatorias a sesiones de la Escuela de Padres, entre otras. También se utilizan

redes sociales a nivel institucional como Facebook y Twitter, cuyo uso se inició en la presencialidad y que han cobrado importancia en la nueva modalidad de trabajo virtual para mantener informada a la comunidad educativa sobre las dinámicas institucionales que se dan en el reordenamiento de los procesos. Por ejemplo, la publicación de listados y las fechas de entrega del paquete del Programa de Alimentación Escolar (PAE), las directrices en torno al desarrollo de los procesos académicos, la entrega de talleres a estudiantes que no tienen conectividad, entre otras informaciones relevantes de la cotidianidad institucional.

En los relatos personales, expreso mi sentir al respecto de la información que se brinda por parte de los directivos de la institución a los docentes acerca de la caracterización de la diversidad de la población y de los diagnósticos de los estudiantes con miras a establecer sus necesidades de aprendizaje y condiciones que les generan situaciones de vulnerabilidad. Lo expongo así:

“Lo que no sabía, era que además de esta dificultad, la joven presentaba un diagnóstico de DI con comorbilidad de esquizofrenia y fibrosis quística.”

“(…) con el tiempo me enteré de que, estaba caracterizado con una DI.”

La información que tienen que ver con la caracterización de la población estudiantil la hemos recibido en algunas reuniones con las profesionales de apoyo de la UAI. Esta ha estado enfocada en los estudiantes con diagnósticos con discapacidad, trastorno mental o psicosocial. Si tenemos en cuenta que la presencia de los profesionales de apoyo en las instituciones educativas está supeditada a su contratación, y que, en promedio, llegan en el segundo trimestre del año escolar, la atención de estos estudiantes se ve afectada por la tardanza en su identificación y en la construcción de acciones que favorecen su desempeño académico. Con relación a esta situación, el docente entrevistado expresa:

“se han presentado reuniones donde nos han puesto en conocimiento de alguna situación de esas, pero no han sido muy secuenciales, dado que en el tiempo uno nota cosas que en principio no se visionaron (…) entonces sería necesario que esas reuniones y esa información fuera más continuas”

Así mismo, la docente manifiesta:

“(…) exacto, sí, porque normalmente, cuando nos damos cuenta de esto, ya han pasado muchos meses de trabajo... ya en algunas ocasiones hemos maltratado al estudiante, lo hemos ignorado, lo hemos padecido, sin tener en cuenta que son estudiantes que tienen necesidades diferentes a los de los demás entonces creo que sí, que esa información no llega en el momento que debe”

El docente se refiere nuevamente a que la información sobre la caracterización de los estudiantes con discapacidad no llega en un momento oportuno. Así mismo, podría interpretar desde lo que manifiesta que su percepción en torno a la relación que establecemos, como docentes, con estos estudiantes podría estar mediada por el maltrato, la indiferencia y el sufrimiento personal.

Con relación a la respuesta de la composición del gobierno escolar a las condiciones de diversidad de la población estudiantil, el docente afirma:

“(…) no conozco exactamente quienes están para decir si se corresponde, pero la oportunidad se dio”

Interpreto que el docente manifiesta desconocimiento frente a las personas que componen el gobierno escolar. Así mismo, pensaría que afirma que los mecanismos de participación que se llevan a cabo al interior de la institución para elegir a sus miembros se constituirían en una oportunidad para que todos los estudiantes puedan hacer parte de este. Sin embargo, considero que en cuanto al conocimiento que tengo sobre los procesos de elección del representante de grupo requisitos como no ser repitente, tener un buen desempeño académico y no ser nuevo en la institución podrían condicionar la posibilidad de participación de todos los estudiantes en estos procesos.

Al hablar sobre la orientación de la acción educativa a partir del reconocimiento de las diferencias individuales sociales y culturales de los estudiantes, la docente opina que:

“(…) se reconocen de forma muy leve porque solamente se hace una intervención, o solamente se reconoce al estudiante que tiene algún tipo de necesidad especial cuando ese estudiante se

convierte en un factor que impide el normal desarrollo de las actividades diarias, de lo contrario, estos estudiantes probablemente pasan desapercibidos... es más, en muchos casos pasan desapercibidos, entonces pensó que se reconocía en forma muy leve porque realmente no es la razón de ser de la institución”

La docente estima que el reconocimiento de las diferencias individuales, sociales y culturales de los estudiantes en la institución se realiza de forma muy “leve”. Se refiere puntualmente a la intervención o el reconocimiento de estudiantes con discapacidad y los asocia como personas que se constituyen en factores que impiden el normal desarrollo de las actividades diarias. Así mismo, interpreto que hace referencia a que la razón de ser de la institución no tiene que ver con la orientación de la acción educativa a partir del reconocimiento de esas diferencias. Sin embargo, considero que es necesario recordar que en la reestructuración del modelo pedagógico se adiciona la frase “*con enfoque inclusivo*”; por lo tanto, consideraría que, en ese orden de ideas, la institución sí apunta a la inclusión.

En mis relatos también identifiqué percepciones y relaciones que establecemos como docentes entre los diagnósticos de los estudiantes con discapacidad y sus comportamientos.

“(...) observaba que uno de los estudiantes de 7^o, a quien no le había dado clase en el grado sexto, pero del que ya sabía que contaba con un diagnóstico de DI, entraba en juegos bruscos con otros compañeros, corría dentro y fuera del aula persiguiendo a algunos de ellos y perdía con facilidad la concentración en las clases. Consideraba que estos comportamientos y actitudes estaban torpedeando el desarrollo normal de mi clase y al mismo tiempo no contribuían con el proceso de aprendizaje del estudiante.”

La profesional de apoyo de la UAI opina al respecto:

“(...) en la institución sí se ha avanzado mucho en el reconocimiento de esas características y desde lo individual se reconoce lo diverso. Digamos, en términos generales, la institución tiene como claridades al respecto cada persona, cada protagonista, digamos, de la propuesta, se involucra de forma diferente, entonces ahí si no podríamos decir que hay un asunto muy homogéneo, como te digo, desde los principios institucionales y desde lo que las políticas institucionales enmarcan, sí hay un buen propósito, pero cuando ya caemos digamos en lo

individual, con algunos agentes que intervienen o caemos a las prácticas reales vemos que ahí es donde no hay una coherencia total”

La profesional de apoyo considera que ha habido un avance en el reconocimiento de las diferencias individuales, sociales y culturales de los estudiantes y enfatiza que dicho avance se ha dado a nivel institucional y en el reconocimiento de “*lo diverso*”. Así mismo considera que no se hablaría de una transformación total, relaciona este hecho con las actitudes individuales con relación a cómo, cada uno de los actores escolares nos involucramos en esta propuesta de manera diferente. Enfatiza que desde los principios y políticas institucionales existe un buen propósito al respecto y que en las prácticas reales de los sujetos no hay una coherencia con respecto a la propuesta. Interpreto que cuando ella se refiere a la propuesta, la relaciona con el enfoque que tiene el programa de la UAI.

En los siguientes apartes de las notas que tomé, doy cuenta de lo que evidencié con respecto a las prácticas de aula, la profesora escribe en el tablero lo siguiente:

Semana 9. 18 de octubre

Lectura: La cabellera de la princesa (guion teatral)

Competencia: responde preguntas de comprensión lectora”

La docente comienza a escribir la competencia en el tablero a medida que la va enunciando oralmente.

El docente tiene escrito en el tablero lo siguiente:

Fecha: 21-10/19

Orden del Día

*FS: ¡!

Reflexión.

*Dllo de la clase (-asistencia, - Repaso, - Propósito, - Explicación Temática. (Indicadores demográfico), - T. Apuntes, - Apreciación cognitiva.

* Valoración de la jornada”

El docente afirma: *“como la frase es mía va entre signos de admiración”*

El docente les dicta la frase de la semana

“Si deseas ser una persona triunfadora, debes superar los obstáculos que se te presentan día a día. El poder está en tu mente”

Luego pregunta:

“¿Algún compañero me quiere dar una opinión frente a esa frase?”

F dice “Uno debe hacer las cosas por uno mismo”. G dice “que si la persona quiere ser triunfadora hay que esforzarse”. El docente complementa la frase de la semana con otras como: “Para lo único que no hay remedio es para la muerte” “Debemos estar en esa orbita de querer hacer bien las cosas”. El docente explica el propósito de la frase.

La profesora comienza la explicación de la clase
“Lo que vamos a trabajar hoy es electricidad.”

La profesora procede a explicar que están en una unidad relacionada con el teatro. Les informa que el taller que van a realizar consta de 11 puntos y tiene nota en el máster. Les informa acerca de los personajes y el lugar en que transcurre la acción. Comienza a leer varios enunciados a los que los estudiantes deben escribir en su cuaderno F para falso y V para verdadero. Escribe lo siguiente en el tablero:

Taller

- a. _____
- b. _____
- c. _____
- d. _____

La profesora les pide que realicen la actividad y les sugiere que empiecen con las palabras que conocen.

La profesora muestra en el televisor la imagen de una loción y le dice a los estudiantes “vamos a mirar que significará esa loción... que significará esa loción y por qué la marcaron con ese símbolo”. Comienza a explicar el tema de la clase y muestra en el televisor una batería conectada a un bombillo encendido. En el televisor se observa posteriormente otra batería conectada a un interruptor y a un bombillo. Se observa que dice en el televisor

Cómo funciona un circuito

- *Suministra la energía eléctrica necesaria en voltios.*
- *Es una resistencia en ohmios (Ω) conectada al circuito.*
- *Que lleva la intensidad de corriente de electrones en amperios (A).*

La profesora les dice que en el punto 3 hay una oración y que van a subrayar las palabras: desgarrado, impertinente e hirsuta. Escribe la siguiente oración en el tablero.

1. “Es un enano desgarrado e impertinente de rojo cabello e hirsuta barba.”

Luego la profesora explica la información que se encuentra en el televisor. Le pide a los estudiantes que tomen nota de lo que se encuentra en el tablero:

En los anteriores fragmentos podemos visualizar algunas prácticas docentes relacionadas con la presentación de la estructura de la clase a través de una agenda, la utilización de recursos como marcador, tablero y televisor, estrategias de desarrollo de la clase como hablar mientras se escribe, la realización de rutinas de clase como una actividad en torno a la reflexión de una frase célebre, la enunciación verbal de los temas a abordar, la presentación de actividades o ejercicios a desarrollar en la clase escribiéndolas en un tablero o proyectándolas en la imagen de un televisor, instrucciones relacionadas con las técnicas del desarrollo de las actividades (subrayado). En estos fragmentos se da cuenta de algunas de las prácticas de los docentes en el aula. Se evidencian también el dictado, la repetición, entre otras. Como podemos observar son prácticas homogéneas en las que se establecen las mismas directrices y competencias para todos los estudiantes.

En mis relatos observo que la **resistencia** que existe en algunos docentes de la institución con respecto a la atención de estudiantes con discapacidad pareciera permear a otros miembros de la comunidad educativa y generar tensiones en torno a la convivencia. Esto lo manifiesto cuando expreso frente a la inconformidad de una madre de familia:

“(...) para algunos era complicado entender que, frente a la discapacidad intelectual de su hijo, era necesario enseñarle y exigirle, a nivel académico, de manera diferente.”

En este aparte de uno de mis relatos doy cuenta de la dificultad que tenemos los docentes para desligarnos de las prácticas de aula que siempre hemos manejado para dar paso a otras vinculadas con el reconocimiento de la discapacidad de algunos de nuestros estudiantes y cómo esta visión diferenciada debe orientar los procesos académicos.

Con relación a la discapacidad, la profesional de apoyo de la UAI expresa que:

“(…) por ejemplo... con dificultades para entender la diversidad de sus propios hijos. Tengo todavía familias con cierto nivel de desconocimiento sobre la condición de sus hijos y desde las necesidades que ellos presentan. Por parte de algunos docentes, se reconocen algunas características, pero cuando estamos en las prácticas, de pronto eso se desconoce. Y con los estudiantes, entre pares también se puede ver por ejemplo las prácticas de la aceptación de lo diverso. A veces cuesta mucho entender al otro desde esa condición, entonces hay trastornos, hay condiciones, hay discapacidades que se notan más y eso hace que llamen la atención, que sean producto de algún tipo de comentario, burlas, de hecho, estamos en vía de adoptar todo lo que se necesita políticas, prácticas, culturas institucionales, para que la transformación se dé”

En este apartado, la profesional de apoyo hace referencia a la relación que establecemos algunos miembros de la comunidad educativa con respecto a la discapacidad. Hace referencia a que algunas familias muestran dificultades para entender la diversidad de sus hijos y manifiestan desconocimiento de la condición de estos y de su discapacidad. En cuanto a los docentes, afirma que se evidencia el reconocimiento de algunas características de los estudiantes pero que en las prácticas este se desconoce. Menciona también la relación con la discapacidad entre pares en relación con la aceptación de lo diverso y el entendimiento de la condición del otro. Se refiere a cómo la notoriedad de algunas condiciones o trastornos hacen que se generen comentarios y burlas entre pares. Afirma que la institución está en vía de adoptar políticas, prácticas y culturas para que se dé la transformación esperada.

En el taller reflexivo que llevé a cabo con el grupo 7°2, pude observar que entre los participantes hubo una polarización cuando una estudiante reconoció delante del grupo que ella aprende de una manera diferente. Esta revelación suscitó una discusión en torno a si los estudiantes con discapacidad intelectual debían estar dentro de un aula regular. Una amiga de la estudiante defendía una posición de aceptación y de derecho a estar en ella, mientras que otros estudiantes argumentaban que debían asistir a instituciones especializadas donde pudieran atender sus necesidades. En esta discusión pude ver cómo la relación que tenemos con la diversidad en general, y con la discapacidad en particular reveló en este grupo unas percepciones individuales desde los estereotipos que manejamos como sujetos sociales.

En relación con la diversificación de las estrategias de enseñanza para que los estudiantes aprendan en el contexto y del contexto, la docente entrevistada expresa que:

“(...) estamos en esa tarea... estamos en esa lucha. Creo que algunos docentes nos hemos puesto la camiseta y tratamos de hacer cosas, pero todavía nos falta muchísimo camino por andar... creo que todavía nos falta interiorizar realmente lo que es la diversidad, para poder llevar a cabo un trabajo que reconozca realmente esas diferencias entre nuestros estudiantes y que permita hacer un trabajo más diferenciado”

En esta respuesta, manifiesta que los docentes de la institución “estamos en esa tarea”, en la “lucha”. Menciona que algunos docentes están tratando de hacer “cosas” y que aún falta mucho camino por recorrer con respecto a la interiorización de lo que es la diversidad, poniendo esta condición como requisito para realizar un trabajo en torno al reconocimiento de las diferencias de nuestros estudiantes, que aporte a la realización de un trabajo “más diferenciado”. Lo que logro interpretar con las palabras “tarea” y “lucha” es que es un compromiso institucional que al mismo tiempo se constituye en un “trabajo dispendioso” en relación con el entendimiento de lo diverso como requisito para la diversificación de estrategias de enseñanza que apunten al reconocimiento de las diferencias por parte de los actores educativos, que permitan hacer un “trabajo diferenciado”.

La profesional de la UAI considera que:

“(...) pues no todos, algunos hacen unas aproximaciones desde el hecho de familiarizarse por lo menos con las características de los chicos y eso ya es un punto de partida, interesarme en qué tipo de población tengo en el aula y como está distribuido mi grupo... o sea, qué características tengo en ellos, eso es una forma de entender que desde esa particularidad también me toca a mí replantear y revisar cómo es mi acción como docente. Pues yo no puedo decir que sí lo hacen siempre o tampoco que nunca lo hacen. Hay momentos o hay situaciones que puede ser más fácil para el docente hacerlo, como también entiendo que hay momentos en los que el docente dice ¿yo cómo diversifico esta estrategia si es que tengo más que hacer? O sea, no veo cómo de donde más pegarme... y yo creo que ahí hay una limitante muy grande. Puede ser desde las ayudas que tenemos, de pronto desde la conceptualización, desde el manejo de herramientas, creo que desde ahí también podemos tener una limitante y se nos

hace muy dificultoso la diversificación de las estrategias. Bueno, entonces yo siento que en la medida en que no tengan todas las herramientas pueden sentirse que no tienen cómo poner en la escena de la clase o del aula como todo el serial o todas las estrategias para que los muchachos puedan acceder como en términos generales, que todos puedan acceder a los conocimientos o a la información. Yo creo que es eso o sea lo que los limita”

La docente de apoyo afirma que algunos docentes se interesan por conocer y familiarizarse con las características de los estudiantes de su grupo. Considera que el interés por conocer estas características se constituye en un punto de partida y le permite al docente entender que desde esa particularidad tiene la obligación de replantear y revisar su acción como docente. Así mismo, expresa que no puede asegurar si los docentes diversificamos las estrategias de enseñanza y que podría haber momentos en que se vuelve fácil y otros en los que se vuelve difícil convirtiéndose esta situación en una limitante con relación a las ayudas y el manejo de herramientas y estrategias que le permitan llevar a cabo dicha diversificación y que les permita a los estudiantes acceder a los conocimientos y a la información.

En esta misma línea, el análisis de las situaciones para la toma de decisiones que privilegian el bien común sobre el individual, la docente considera que:

“(…) sí, realmente no sabría desde que punto de vista ellos toman sus decisiones porque realmente aquí solo se toman decisiones y se comunican. Ya uno decir que estas decisiones van en pro del bien común... pues dándoles el beneficio de la duda, digamos que sí, pero realmente como no hacemos parte de la toma de decisiones no podría decir que nosotros sepamos si esas decisiones sí van en pro del bien común o no”

La docente manifiesta su desconocimiento en relación con los procesos de toma de decisiones que se dan a nivel institucional, y en relación con los criterios que se tienen en cuenta para llevar a cabo dichos procesos. Se refiere a que en la institución se toman decisiones y se comunican. Considero que a través de la expresión “dándoles el beneficio de la duda”, podría estar refiriéndose a dicho desconocimiento y al hecho de no hacer parte de los estamentos institucionales que pueden participar en los procesos de toma de decisiones. Estas circunstancias no le permiten afirmar si dichas decisiones van en pro del bien común o no.

La profesional de la UAI afirma:

“pues mira, en la institución se le da mucha credibilidad a los profesionales que estamos, digamos externos, pues, que venimos de algunos programas del municipio. Siento particularmente que hay muy buena aceptación y muy buena posibilidad de interacción ¿cierto? entonces el hecho de venir de afuera, es decir, servicios alternos que llegan a las instituciones... y sí somos tenidos en cuenta, a mí me parece que desde esa posibilidad de escucharnos, la institución sí encuentra muchas características que se presentan con los estudiantes y se analizan a veces a la luz de los líderes del manual de convivencia, de las políticas que tiene la institución se hacen los análisis de eso que están afectando pero yo siento que la institución igual es muy favorable para tratar ciertos temas... que son delicados, que inciden mucho en la convivencia, que afectan mucho las relaciones, que afectan mucho los climas de aula ¿cierto? y las dinámicas incluso grupales y la institución sí tiene muy muy claro como esas consideraciones... siempre se analiza desde lo individual teniendo en cuenta pues lo que pasa a nivel grupal. Eso está bien y obviamente tiene que incidir pero siempre se trata de que el estudiante se lleve la mejor parte, de que su proceso no se vea afectado y de que las acciones que se hagan para subsanar remediar o corregir las cosas, de alguna manera lo impliquen y lo involucren pero que no se conviertan en acciones que lo dañen o en acciones que lo puedan afectar, sino más bien se trata como de buscar en un equilibrio, bueno ¿qué pasó? ¿y eso como incidió? y entonces vamos a poner esto en evidencia ¿qué pasa con el grupo? O sea, yo siento que sí se tratan de mirar muchos puntos de vista a la hora de revisar como impactan ciertas acciones... y siento que siempre se trata de buscar una salida ¿cierto? buscar las estrategias para resolver la situación y no esté como en la mitad un chico afectado, o sea que no quede como en la mitad, como, no, es por tu culpa, no, como el señalamiento, no; sino que tratan de resolver más desde las acciones pedagógicas”

La profesional de la UAI expresa que en la institución las personas que trabajan con los programas externos del municipio, que corresponden a servicios alternos, gozan de mucha credibilidad y aceptación en la institución. Así mismo, afirma que son tenidos en cuenta y se les brinda la posibilidad de interactuar y de ser escuchados. Todo esto lo considera favorable para el hallazgo de situaciones que se dan con los estudiantes y que se analizan a la luz del Manual de

Convivencia y de las políticas institucionales y que tienen que ver con asuntos delicados que tienen incidencia en los climas de aula y las dinámicas grupales. Afirma que se analizan desde la individualidad y cómo esto afecta al grupo y se procura que en este análisis el estudiante se lleve la mejor parte y no quede dañado o afectado, que se involucre e implique pero que estas acciones permitan indagar lo que sucedió y sus incidencias a nivel individual y grupal, pero que se buscan salidas y estrategias para solucionar las situaciones sin que el estudiante quede señalado, buscando siempre la resolución de dichas situaciones desde las acciones pedagógicas. Considero que, en esta respuesta, la profesional de apoyo es cautelosa y prudente a la hora de nombrar ciertas situaciones que han surgido en la institución y que están relacionadas con los estudiantes. Podría pensar que una de ellas tiene que ver con el consumo y la inducción al consumo de sustancias psicoactivas y que a veces pasan de permear las dinámicas individuales a las grupales. Sin embargo, siento que no respondió la pregunta.

Con relación a la existencia de alianzas, convenios o relaciones interinstitucionales o intersectoriales que favorezcan la inclusión en la institución, la docente afirma:

“no conozco ninguna”

La docente manifiesta su desconocimiento en torno a la existencia de alianzas, convenios o relaciones interinstitucionales o intersectoriales que favorezcan la inclusión en la institución.

Al respecto, la profesional de apoyo manifiesta:

“(...) pues alianzas como tal o formalizadas, no. Por ejemplo, el CES es una universidad que ofrece evaluaciones desde neuropsicología y en algún momento hemos sido beneficiados con la remisión de algunos chicos. Otras universidades, por ejemplo, en el municipio de Medellín ofrecen evaluaciones y procesos terapéuticos a un costo muy razonable, pues, para la comunidad que nosotros atendemos, y esa información se le puede entregar a las familias para que ellas accedan a esos servicios que son a bajo costo. Universidades como la San Buenaventura y la María Cano. Algunas familias han ido hasta allí, pues, pero que haya un convenio pensado formalizado, no. Nosotros que vamos de

parte del municipio de Medellín y favorecemos los procesos de inclusión que es el programa de la UAI y el programa de entorno protector, al momento también hace un aporte muy significativo, sobre todo con lo que tiene que ver con alteraciones sicosociales”

Sin embargo, luego amplía su respuesta en torno a servicios prestados por algunas universidades como: el CES, María Cano y San Buenaventura que, si bien no se constituyen en alianzas formales, ofrecen servicios como evaluaciones neuropsicológicas y procesos terapéuticos. Afirma que algunos estudiantes de nuestra institución han sido remitidos a estas universidades, ya que considera que la oferta de dichos servicios se da en términos de precios razonables o bajos con respecto al contexto de las familias que hacen parte de la institución y que se constituyen en posibilidades de acceso a estos servicios. Prosigue diciendo que el programa municipal que representa al igual que los otros que se encuentran presentes en la institución favorecen los procesos de inclusión. Menciona a la UAI, programa que representa y al programa de Entorno Protector, que considera que apoya y se constituye en un aporte significativo especialmente en lo relacionado con problemáticas psicosociales.

Frente a si el proceso de enseñanza que se lleva a cabo en la institución desarrolla habilidades y competencias para la vida, la madre de un estudiante considera que:

“Sí... porque independientemente de la situación que presente el niño, siempre lo están integrando, lo están incluyendo en los proyectos que hace la institución en cualquier área que se manifieste, entonces sí está integrando al alumno a desarrollar esas competencias”

Interpreto en su respuesta que se refiere a la posibilidad de participación por parte de todos los estudiantes en las actividades que realiza la institución y podría pensar que ella percibe que a través de la participación de estos en las actividades se pueden desarrollar las habilidades y competencias para la vida. Aunque estoy de acuerdo con que la participación de los estudiantes en los proyectos y actividades institucionales puede estar relacionada con el desarrollo de habilidades y competencias para la vida, pienso que la madre podría no tener mucho conocimiento en torno al tema.

Así mismo, la escucha y articulación de las diferentes ideas de los miembros de la comunidad educativa, la madre de familia afirma:

“Sí porque para eso está el gobierno escolar para poder manifestar los alumnos muchas ideas a la institución o en cualquier acto cívico entonces de alguna manera sí se escucha al alumno”

La persona entrevistada reconoce en su respuesta que la participación de los estudiantes en el gobierno escolar les brinda la posibilidad de que sus ideas sean escuchadas y articuladas a las dinámicas institucionales. Considera que esto también puede darse en la participación de los estudiantes en los actos cívicos. Siento que en esta respuesta deja por fuera las ideas de los demás miembros de la comunidad educativa como padres, docentes, entre otros.

En cuanto a la existencia de un estímulo a todos los integrantes de la comunidad educativa para generar una verdadera cultura inclusiva por parte de la institución, afirma que:

“sí... porque en muchas de las ocasiones, los padres hacen parte de la comunidad y ellos muchas veces también están presentes en la institución para eso”

Siento que en este aporte la madre de familia no está respondiendo la pregunta. Considero que reconoce que los padres de familia hacen parte de la comunidad educativa y tienen un rol, pero queda en el aire cuál es el rol de los padres de familia en la institución.

Con respecto a la identificación y divulgación de buenas prácticas relacionadas con la inclusión de las personas en situación de vulnerabilidad, la madre del estudiante expresa que:

“(...) ahí sí no he entrado pues como mucho en el tema, no estoy bien como informada del tema sobre las personas en vulnerabilidad”

Reconoce su desconocimiento en torno al tema de las personas en situación de vulnerabilidad. Igualmente, en torno al conocimiento de políticas y metas comunes a la atención a la diversidad con las que se cuenta en la institución afirma que:

“(...) ¿la diversidad viene siendo qué?”

Posteriormente cuando se le aclara el concepto de diversidad, expresa:

“sí porque igual es como hace poquito me dijeron es una institución de apertura o sea es una institución que acoge a cualquier tipo de diversidad de personas”

Hace referencia a haber recibido información sobre el carácter del colegio de “*institución de apertura*” para dar cuenta del conocimiento que posee con respecto a las políticas y metas comunes a la atención a la diversidad y relaciona el concepto de “*institución de apertura*” con el acceso de “*cualquier tipo de diversidad de personas*” a nuestro plantel. No estaría seguro de la diversidad de personas a la que se refiere. Pareciera estar dando cuenta de un proceso de integración en vez de uno de inclusión.

4.2 Gestión Administrativa y Financiera

Se establecen los siguientes procesos, cada uno de ellos divididos en los componentes relacionados a continuación

<p>Apoyo a la gestión académica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proceso de matrícula. - Archivo académico. - Boletín de calificaciones. 	<p>Administración de la planta física y de los recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mantenimiento de la planta física. - Programa para la adecuación y embellecimiento de la planta física. - Seguimiento al uso de espacios. - Adquisición de los recursos para el aprendizaje. - Suministro y dotación, Seguridad y protección - Mantenimiento de equipos y recursos para el aprendizaje.
<p>Administración de servicios complementarios</p> <ul style="list-style-type: none"> - Servicios de transporte, restaurante, cafetería y salud 	<p>Apoyo financiero y contable</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presupuesto anual de FDE. - Contabilidad. - Ingresos y gastos. - Control fiscal
<p style="text-align: center;">Talento humano</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perfiles e Inducción - Asignación académica. - Evaluación del desempeño y Estímulos. - Convivencia y manejo de conflictos. - Formación y capacitación. - Pertenencia del personal vinculado. - Apoyo a la investigación. - Bienestar del talento humano. 	

A continuación, procedo a realizar el análisis de la *Gestión Administrativa y Financiera*, a la luz de los datos recolectados en el presente estudio.

Frente a la existencia de procesos que permitan determinar las necesidades reales en la adquisición de recursos para el aprendizaje, el docente expresa:

“Del poco tiempo que llevo acá considero que no”

El docente considera que no existen procesos que permitan determinar las necesidades reales en la adquisición de recursos para el aprendizaje. Esta consideración la plantea desde el tiempo que lleva en la institución que en ese momento era aproximadamente de un año. Recuerdo que en años anteriores nos solicitaban al finalizar el año escolar llenar un formato con las necesidades de cada área para el año siguiente; sin embargo, no recuerdo que se haya continuado con esta política institucional. A pesar de la existencia de este proceso, siento que diligenciábamos el formato, pero no veíamos una respuesta en torno a lo que solicitábamos. Esta información quedaba en un formalismo.

Con respecto a si los recursos de apoyo existentes en la institución se dirigen a prevenir las barreras de aprendizaje y a potenciar la participación de toda la comunidad educativa, el docente expresa:

“considero que no porque no se cuentan con los recursos o la posibilidad de conseguirlos de inmediato. No es muy viable”

El docente hace referencia a la inexistencia de recursos y la inviabilidad de consecución de estos en el corto plazo. Estimo que en la institución se cuenta con recursos; sin embargo, he percibido en los últimos años una política austera en relación con el acceso a estos.

En relación con la capacitación a la comunidad educativa para alcanzar el perfil institucional propuesto y a su percepción en torno a cómo se lleva a cabo este proceso, el docente considera que:

“(…) hay una política institucional que pretende hacerlo pero creo que falta más difusión y que haya unas reuniones reales donde se haga el debate, a veces se considera que es como impuesto y se ha pretendido debatir”

El docente manifiesta que tiene conocimiento de la existencia de una política institucional que pretende capacitar a la comunidad educativa para alcanzar el perfil institucional propuesto. Así mismo, expresa su percepción en lo que se refiere a la falta de difusión y de realización de unas reuniones en las que se debata dicha política. Considera que es impuesta y que no ha habido espacio para llevar a cabo un debate al respecto. No sabría a qué difusión se refiere el docente y tampoco hacia donde apuntaría el debate al que hace referencia.

En esta línea y según el aprovechamiento de los recursos de talento humano en todos los estamentos de la comunidad educativa, el docente sostiene:

“(...) no conozco muy bien el talento humano en sus potencialidades y no ha habido forma de interactuar en ese sentido.”

Manifiesta un desconocimiento con relación al talento humano existente en la institución y sus potencialidades. Igualmente, se refiere a la falta de espacios para conocerlos. En los años que he estado en la institución se ha hecho referencia a que los docentes hacemos muchas cosas pero que no las damos a conocer.

Teniendo en cuenta si el proceso de matrícula considera la diversidad de la población y evidencia el carácter inclusivo de la misma, la docente entrevistada manifiesta que:

“nosotros como maestros no tenemos acceso a esa información y cuando se nos comunica ya estamos a mitad de año o en el segundo semestre cuando ya ha pasado el mayor tiempo del año escolar donde nosotros hemos hecho lo que hemos podido con los estudiantes. Realmente es difícil acceder a ese tipo de información, al menos que la situación del estudiante sea muy evidente donde el maestro no pueda pasarlo por alto pero por lo demás yo creo que la matrícula no evidencia nada de eso”

La docente expresa la falta de acceso a la información del proceso de matrícula con el fin de observar si este da cuenta de la diversidad de la población y evidencia el carácter inclusivo de la institución. Así mismo, argumenta que el conocimiento de dicha información se da en un momento que no es pertinente para abordar a los estudiantes. Considera que es difícil acceder a la misma, a

menos que la “*situación*” del estudiante sea “*evidente*”. Finalmente, afirma que el proceso de matrícula no evidencia la diversidad de los estudiantes. Podría pensar que cuando la docente hace referencia a la situación del estudiante estaría hablando de una condición de discapacidad, de donde surge una contradicción, ya que en líneas anteriores había afirmado que no teníamos facilidad para acceder a la información de la matrícula.

Por su parte, la profesional de la UAI considera:

“(…) sí, la institución no tiene protocolos, ni tiene restricciones al momento de recibir al chico, una vez se recibe se empieza a hacer toda la articulación con la familia para revisar los antecedentes, revisar cuales son las condiciones personales y escolares, con esa información pueden identificarse estudiantes con diagnósticos o dificultades, sin que sea una restricción. A la institución simplemente llegan los chicos y se empieza todo el proceso de acompañamiento los docentes a veces son ellos quienes detectan en las aulas características particulares que les son útiles para remitirlos al profesional externo a la profesional de apoyo”

Interpreto que lo que la profesional de apoyo manifiesta en esta respuesta tiene que ver con que no existe restricción con relación a la admisión de los estudiantes a la institución; que el análisis de los antecedentes relacionados con diagnósticos y condiciones personales y escolares se da después de que ingresan, y se hace de una manera conjunta con las familias. Que posteriormente se realiza el acompañamiento a dichos estudiantes. Igualmente, menciona que los docentes contribuimos también al proceso cuando identificamos las características de los estudiantes en el aula.

Al hablar de la disparidad que se da a nivel institucional entre los lineamientos de atención educativa a las poblaciones vulnerables y la información que aparece en el SIMAT, la profesional de apoyo afirma:

“(…) lo que yo tengo conocimiento es que cuando salió el índice de inclusión referenciaba los grupos poblacionales vulnerables que tiene Colombia ¿cierto? En el territorio y pues ahí son muchos: los adultos iletrados, las personas con discapacidad, los raizales, los gitanos, los hijos de los desmovilizados, pues hay muchas poblaciones que están

identificadas como población vulnerable ¿qué es lo que pasa? De alguna manera siguen teniendo la condición de discapacidad, pero a partir de la ley 1618 del 2013 que ya se establecen los derechos de las personas con discapacidad, desde esa ley se empiezan a dar directrices. Bueno, entonces el sector laboral pronúnciese sobre la proyección laboral de las personas con discapacidad, cultura haga, deporte haga ¿cierto? y ya como unos mandatos para que todas las dependencias de alguna manera se proyecten cómo van a atender a la discapacidad ¿cómo va a garantizar la educación para las personas con discapacidad? entonces se deja de hacer referencia a la necesidad educativa porque estas las podemos tener muchos y no tener necesariamente, una discapacidad. Entonces aparece el decreto en el que se le da lineamiento a las instituciones educativas de cómo se debe atender la discapacidad, igual pueden seguirse considerando personas vulnerables ¿por qué? por las condiciones que presentan y por la posibilidad que existe, en estos entornos culturales que nosotros estamos, de discriminación ¿cierto? que no son tenidos en cuenta y eso pues son historias que tenemos todos para contar y es que no nos reciben, no nos atienden, no hay servicio para nosotros y el colegio no puede atender cosas que ya hemos hablado como en otros espacios pero esa es la forma entonces de decir ratificamos la convención de las personas con discapacidad ... personas que deben gozar plenamente de todos los derechos entonces ya no es por ser población vulnerable, los vamos a educar por ser población con una condición y tiene que ser de alguna manera verificada, evidenciada desde lo social y garantizada en todas su expresión, entonces el derecho a la salud, el derecho a la educación, el derecho a la vida digna, a un empleo, a ser visto en formación profesional, entonces ya cuando se consolidan como derechos para nosotros es incluso más fácil porque es una certeza de que desde lo legal se pueda hacer valer ¿cierto? Porque (...) igual lo que yo le digo, igual no deja de ser población vulnerable, pero ya hay muchas cosas que nos están determinando que este grupo poblacional está en igualdad de condiciones”

1 8 0 3

En el desarrollo de esta respuesta, la profesional de la UAI comienza haciendo referencia a la aparición del Índice de Inclusión como herramienta que referenciaba dentro del territorio colombiano a grupos poblacionales vulnerables como: adultos iletrados, personas con

discapacidad, raizales, gitanos, hijos de desmovilizados. Posteriormente, hace referencia al surgimiento de la ley 1618 de 2013 como punto de partida para el establecimiento de los derechos de las personas con discapacidad. Así mismo, menciona que de esta ley se emanan directrices y mandatos a los diferentes sectores y dependencias para proyectar estrategias de atención que permitan la inclusión de las personas con discapacidad. Hace referencia al sector laboral y a dependencias como cultura, deporte y educación. Habla particularmente del sector educativo, al que se le pide garantizar la prestación del servicio a las personas con discapacidad y se refiere a la existencia de un decreto que da las directrices para la atención educativa, que plantea, se sigue considerando como vulnerable por sus condiciones y por la posibilidad de procesos de discriminación en nuestro contexto cultural. También hace referencia a que las necesidades educativas no tienen que ver exclusivamente con las personas con discapacidad. Interpreto que quiere decir que con la existencia de esta ley y este decreto se ratifica la convención de las personas con discapacidad. Se refiere al reconocimiento de estas personas como sujetos de derecho y que estos se pueden hacer valer desde la ley. Considero que la respuesta no explicita concretamente una posible relación entre la información que arroja el SIMAT y su articulación con las políticas públicas y lineamientos para la atención educativa a las personas en situación de vulnerabilidad.

También expresa lo siguiente frente a la desactualización en el SIMAT con respecto a la estrategia de aulas de apoyo:

“este año se hicieron unos ajustes en el SIMAT y se tuvieron en cuenta, por ejemplo, unos trastornos del aprendizaje que antes no estaban, eso a mí me parece importante en tanto que se visibilizan los estudiantes con su condición o una necesidad específica ¿cómo es que es? Sí, nosotros tenemos una dificultad en la articulación como de las normas, de las leyes. Por un lado, se habla de una cosa, por el otro se habla de otra. Entonces, tan pronto uno se está familiarizando con un término, por ejemplo, ya pasó de moda, porque tal ley dijo que no sé qué, entonces hay que adoptar esa nueva forma de referirnos a las personas con discapacidad. Pero en otros documentos, todavía estás encontrando mucho que todos tienen necesidades educativas o que son inteligencias diversas entonces yo entiendo yo creo entender es que todas las directrices que tenemos, todas tienen como unas orientaciones muy diferentes y sí falta una unicidad de criterios ... entonces ahora hay una apuesta importante de que salud se una con educación en ciertas cosas para poder hacer lo de los

planes individuales y eso tampoco se ha logrado, pero ahí está la directriz. Nos tenemos que articular salud y educación y ha sido lo más triste, porque para salud discapacidad es una cosa, pero en el simat discapacidad era otra, por eso se hicieron unos ajustes y algunas cosas que salud no consideraba discapacidad, se tuvieron que bajar de esa categoría del simat y ¿simat qué hizo? se acogió a lo que dijo salud. Yo creo que esto no está como hecho, no está terminado, es como un proceso. Entonces, nos equivocamos, nos replanteamos y miramos, proponemos y después volvemos y evaluamos y nos damos cuenta que también hay unos faltantes allí. Entonces, como que todo el tiempo estamos en eso, en revisión, ajuste, revisión, ajuste, revisión, ajuste desde todas las áreas”

Considero que en esta ampliación puede existir un poco más de información con respecto a la disparidad en el SIMAT. En esta ocasión, la profesional de apoyo comenta que durante este año (2020) se hicieron unos ajustes a este sistema de información para incluir unos trastornos del aprendizaje que antes no estaban. Reconoce que existe una dificultad relacionada con la articulación de las normas y las leyes, ya que cambian con frecuencia y manejan conceptos diferentes. Menciona, por ejemplo, que en unas normas se denomina a las personas con discapacidad con unos términos y en otras con otros. Hace referencia a que en algunas se les relaciona con las necesidades educativas y en otras con las inteligencias diversas. Reconoce igualmente que las directrices que tienen en las normas y leyes carecen de unicidad de criterios porque manifiestan orientaciones diferentes. Enuncia que existe una directriz actual que busca articular a salud y educación. Sin embargo, plantea su pesar al expresar que cada una de estas dependencias considera la discapacidad desde perspectivas diferentes. Hace referencia a distancias que se encuentran entre las consideraciones del sector salud que no corresponden con lo existente en el SIMAT y que por lo tanto han generado el retiro de algunas condiciones que se encontraban, pensaría yo, como parte de la caracterización de los estudiantes. Estima que estos procesos no están terminados y que cada vez se mueven en una dinámica de replantear, proponer, revisar y ajustar.

En cuanto a la existencia de un archivo histórico de los procesos académicos y sociales de los estudiantes, la docente afirma:

“(...) desconozco esa información”

La docente expresa su desconocimiento con respecto a la existencia de un archivo histórico de los procesos académicos y sociales de los estudiantes. Personalmente, los únicos archivos que conozco son una especie de carpetas que he visto en la secretaría de la institución y que contienen al parecer los documentos que los padres o acudientes entregan durante el proceso de matrícula.

Por su parte, la profesional de apoyo expresa:

“(...) yo he conocido algunos archivos con información, lo que pasa es que no en todas las administraciones o en todos los convenios en los que ha operado la UAI han tenido la misma experiencia o protocolo para la administración de los documentos (...) digamos que yo doy cuenta de los que tengo en este momento pero desde el 2019 que estoy en la institución como docente de apoyo sí los tenemos, de esta manera existen registros, además en la secretaría tenemos los archivos que pueden ser complementarios. ¿Qué se guarda en esos archivos? se guarda la historia general del estudiante, son las referencias del estudiante y se guardan todos los registros de atención en la UAI, se convierten en los anexos a la historia escolar. La historia escolar es el documento, pues, digamos son los compendios de documentos del estudiante y permanecen en las instituciones, en las secretarías, por ejemplo, nosotros lo que hacemos es generar unos documentos que en un momento determinado alimentan esa historia, nosotros no manejamos la historia del estudiante, manejamos un récord de las atenciones que se le dan y de los acompañamientos que él ha recibido”

En esta respuesta manifiesta su conocimiento en torno a la existencia de archivos. Menciona que sabe que no en todos los convenios que se tienen de la UAI se dan las mismas experiencias o protocolos con respecto a la administración documental. Hace referencia a lo que conoce en cuanto al proceso que lleva en la institución desde el 2019. Ratifica la existencia de los archivos y los registros y menciona que en la secretaría de la institución también hay archivos que complementan la gestión de la UAI. Dice que el contenido de estos archivos está relacionado con la historia general del estudiante que se constituye en anexo para la historia escolar. Menciona que la historia escolar es el compendio de documentos de los estudiantes que permanece en las secretarías de las instituciones. Enuncia también un “nosotros”, que interpretaría como las personas que pertenecen al programa de la UAI, que genera una serie de registros que se anexan a la historia escolar. Enfatiza

que ellos no manejan la historia del estudiante sino los récords de atención y acompañamiento al estudiante.

En relación con la existencia de condiciones administrativas institucionales que respondan a las necesidades de todos los estamentos, la docente opina:

“(...) ahí yo veo como que todos los trabajos son muy segmentados, cada uno es como en lo suyo... la señora de la UAI está con el trabajo de la UAI... los profesores están con las clases... y las secretarías en lo suyo pues no veo una línea que conecte todo el funcionamiento del colegio, la verdad no la conozco”

Expresa su percepción con respecto al funcionamiento del colegio. Lo define como segmentado y hace referencia al trabajo realizado por la profesional de apoyo, los docentes y las secretarías para soportar su afirmación. Dice que no observa una conexión entre las labores desarrolladas por estos y al mismo tiempo basa su afirmación también en un desconocimiento de una posible articulación.

La profesional de la UAI señala que:

“(...) pues yo pienso que sí, porque igual son decisiones que no se toman unilateralmente... entonces siempre va a haber la posibilidad de tener en cuenta al otro y en esa medida yo siento que pueden ser decisiones administrativas que siempre vayan en coherencia de la atención de todos ¿cierto? como en beneficio para todos, pienso yo, pero igual la pregunta, es como si yo no supiera responderla, como que no tengo los elementos. Como yo digo, yo pues no sé, pero yo digo piensa a ver si las decisiones de ese tipo se toman a nivel de esos estamentos institucionales que tiene cada colegio consolidados y funcionando perfecto pues yo me imagino que la participación heterogénea que hay allí permite que toda esa diversidad tome decisiones que sean muy acertadas y que vayan en coherencia con lo que pretende la ley, pues... pero la verdad ...como esa parte ... no sé, no la conozco”

La profesional de apoyo inicia su respuesta afirmando que, si son decisiones que no se toman unilateralmente, existe la posibilidad de una interacción entre los participantes, de tener en cuenta al otro y piensa que las decisiones administrativas son coherentes con la atención y el beneficio de

todos. Afirma, sin embargo, que siente que no posee los elementos para responder la pregunta y que imagina que la participación es heterogénea y que permite que las decisiones sean tomadas desde la diversidad de manera acertada y coherente en el marco de la ley. Finaliza, haciendo énfasis en su desconocimiento en torno a este tipo de decisiones.

Teniendo en cuenta los procedimientos e instrumentos que se utilizan a nivel institucional para la gestión de recursos, la docente indica:

“(..) los desconozco, la verdad no sé cómo funciona el asunto de los recursos en el colegio, yo entiendo que funciona con los dineros que le da la secretaría de educación y lo que gira el ministerio, pero no conozco más al respecto”

La docente expresa su desconocimiento con respecto a los procedimientos e instrumentos utilizados a nivel institucional en la gestión de recursos. Manifiesta su conocimiento en torno a la procedencia de recursos que recibe la institución por parte de la secretaría de educación y el ministerio y afirma no tener conocimiento adicional al respecto.

La profesional de apoyo afirma:

“(..) de recursos, por ejemplo, que yo sé que la rectora pues pide, pero piden profesionales. Entonces, ella dice necesito profesionales en tal cosa, necesito asesoría para tal cosa, o sea, yo entiendo desde la gestión. Entonces, uno puede gestionar recursos humanos, financieros, pues, yo de eso no sé, pero yo sí sé por ejemplo que allí hay mucho interés como en las cosas que se necesitan que funcionen bien. Lo que siento yo, es como, necesitamos buscar por donde sea. Entonces, si eso implica gestionar una persona que venga y de una orientación o si eso implica buscar un contacto para que ayude como con eso, yo siento como que en eso sí hay mucha gestión digamos, pero para resolver asuntos que se puedan resolver desde el apoyo. Yo sé que la rectora ha solicitado muchas veces que por el número de estudiantes que tiene la institución se mande otro profesional de apoyo. No ha sido posible, pero yo sé que ella lo ha justificado desde las estadísticas que tiene el colegio y todo. O sea, ella en lo que a mí me concierne sé que sí ha generado unos espacios y unas solicitudes ahí, pero que no se los han dado por otras razones, ya eso es

otra cosa. Pero que yo entienda que ella sí gestiona, por lo menos en lo que yo sé, sí, como en búsqueda de que yo no soy suficiente y que para la cantidad de estudiantes lo que se necesita es posiblemente otro profesional. Ella ha sido muy consciente de eso y así veo que es como con todos los programas. De hecho, ella es muy afortunada, pues, de tener ...ella no, la institución, de tener, pues, profesionales de los programas ... allá está PTA, allá está entorno protector, está MIAS que es con Maité, está la UAI... O sea... como en esa gestión... lo que llegue ella lo aprovecha mucho para la institución”

La profesional de la UAI hace referencia en esta respuesta al conocimiento que tiene de la gestión del recurso humano por parte de la rectora relacionada con la consecución de profesionales para asesorar u orientar, pensaría que cuando ella menciona “*las cosas que necesitan que funcionen bien*”, se está refiriendo al mejoramiento de los procesos institucionales. Expresa su conocimiento con respecto a la existencia de una gestión en este sentido. También afirma que sabe que la rectora ha solicitado otra profesional de apoyo para la institución y manifiesta que esta solicitud la ha argumentado desde el número de estudiantes y desde las estadísticas que posee la institución. No sabría a qué estadísticas se refiere. Menciona que no ha sido posible por otras razones. Manifiesta también que la institución es afortunada al contar con profesionales de apoyo en los programas PTA, Entorno Protector, MIAS y UAI, y que la rectora aprovecha “*todo lo que llega*” a la institución. Con “*todo lo que llega*” asumo que se refiere a los programas municipales. Para este año, la solicitud de otro profesional de apoyo para la UAI se hizo realidad hace un par de meses.

Con relación a la gestión de recursos para adquirir material didáctico adaptado para estudiantes con discapacidad o infraestructura, la profesional de la UAI establece que:

“(...) pues nosotros no tenemos en este momento ningún estudiante escolarizado que tenga una discapacidad física, motora que limite su acceso a la institución, por lo tanto no se requieren adaptaciones. Por ejemplo, hacer unas transformaciones... eso tiene que ver desde las mismas prácticas de aula, y a eso responde perfectamente el modelo pedagógico que la institución está construyendo y en socialización pues para muchos y todo lo que se está viviendo ahora, es que el modelo pedagógico incorporó unos principios del diseño universal e involucró los principios del diseño universal del aprendizaje, como metodología

que favorecer el acceso al aprendizaje de todas las personas. Entonces esa es una apuesta a que todos pueden aprender en el aula ¿cómo? desde la diversidad de las estrategias, a mí me parece que desde ahí es mucho el avance porque eso corresponde a las necesidades de estudiantes que tienen dificultades comportamentales, cognitivas y demás, por ejemplo, nosotros tenemos unos estudiantes con baja visión, pero igual responden con unos ajustes que se hacen en el aula con relación al uso de los marcadores en el tablero, por ejemplo. A la entrega de los materiales que se necesitan para el trabajo, a la flexibilización en las guías, en las actividades que se les propongan porque adecuaciones como tal de infraestructura en este momento no son muy requeridas. Sí falta hacer más apropiación del modelo pedagógico pero yo pienso que esa es la tarea en la que estamos todos tratando de entenderlo, de apropiarlo y de llevarlo a las prácticas de aula que va a hacer la mejor manera que los docentes se sientan cada vez más seguros y convencidos de que estar con la diversidad sí es posible porque hasta ahora sabemos que hay unas barreras allí flotando, entonces, una apuesta interesante es materializar el modelo pedagógico apropiarlo como en todo su esplendor y desde allí empezar a revisar que sí es posible la participación de todos, esa es una forma de garantizar los servicios y el acceso estudiantes en términos de calidad a la educación”

Menciona el no requerimiento de transformaciones a nivel de infraestructura ante la no existencia de estudiantes con discapacidad física o motora. Luego, hace referencia a las prácticas de aula, relacionándolas con el modelo pedagógico institucional, que menciona se encuentra en construcción y socialización. Estima que dicho modelo está alineado con los principios del diseño universal del aprendizaje, como metodología que favorece el acceso al aprendizaje para todas las personas en el aula desde la diversidad de estrategias. Dice que esto corresponde a necesidades de los estudiantes con dificultades comportamentales y cognitivas. Menciona también que igualmente se realizan ajustes en cuanto al uso de los materiales y utiliza el ejemplo de una estudiante con baja visión a la que se ha tenido en cuenta con respecto al ajuste en la utilización de dichos materiales y a la entrega y flexibilización de guías. Ratifica nuevamente que no se requieren ajustes en la infraestructura por no contar con estudiantes que lo requieran y menciona el caso hipotético de un estudiante en silla de ruedas. Eso sí, recalca la importancia de entender y apropiar el modelo pedagógico y manifiesta que estamos en esa tarea. Así mismo, expresa que hay que materializarlo en las prácticas de aula para que de este modo los docentes estemos seguros y nos convenzamos

de que es posible estar en la diversidad. Reconoce que existen barreras que pueden solucionarse con la apropiación y la materialización del modelo pedagógico para ver que sí es posible la participación de todos y garantizar el acceso a los estudiantes al servicio educativo en términos de calidad. No estaría de acuerdo en que hay que esperar a contar con estudiantes con discapacidad física o motora para hacer transformaciones de la infraestructura y mucho menos si se supone que a la institución puede acceder cualquier persona.

Respecto a si los boletines de calificaciones existentes en la institución permiten dar cuenta del desempeño de los estudiantes en todas las dimensiones del desarrollo y evidenciar sus fortalezas, la madre considera que:

“sí, porque explica muy bien sobre que fortaleza y que debilidad presentó y que tema le es de fortaleza al estudiante y que debilidad”

La madre de familia considera que en el boletín de calificaciones se explica muy bien la fortaleza y debilidad del estudiante y relaciona estos aspectos con los temas. En el boletín de calificaciones aparecen descritos los indicadores de desempeño por cada asignatura, aparece la nota y el desempeño que obtuvo (bajo, básico, alto o superior). Cuando el desempeño del estudiante es bajo, aparecen descritas también una serie de recomendaciones por indicador con respecto a las actividades que debe llevar a cabo para desarrollar las competencias propuestas.

En cuanto a la existencia de barreras que impidan el acceso o el desplazamiento de todas las personas, opina que:

“no, pues de por sí el colegio está bien ubicado y en la infraestructura también está bien, es adecuada. Lo que sí veo es que es algo dificultoso para una persona de pronto con silla de ruedas con discapacidad de pronto en la movilidad porque sí ahí sí hay mucha escala y pocas rampas en eso sí veo yo que es”

Considera que la ubicación del colegio es buena. Luego se refiere a la “obstructora”, lo que interpreto como “infraestructura”, diciendo que en su opinión es adecuada. Al mismo tiempo, manifiesta que para una persona con discapacidad de movilidad podría ser difícil; cuando estima

esto supongo que se refiere al acceso, y menciona que existen muchas escalas y pocas rampas. De hecho, hasta donde recuerdo, no hay rampas.

Teniendo en cuenta los servicios complementarios y las condiciones en que se prestan en la institución, manifiesta que:

“pues realmente, sí he escuchado, no sé si sea lo de teatro, tengo entendido lo de Postobón también, que estuvo pues como dando o está dando clases ¿en qué condiciones? realmente no sé porque no he venido no he compartido pues como en qué condiciones las hay si tienen buen material o no, realmente no tengo conocimiento”

Asocia como servicios complementarios de la institución el semillero de teatro y unas clases que estuvo impartiendo Postobón durante el año 2019. Manifiesta desconocer las condiciones en las que se están prestando estos servicios y se refiere en particular a su desconocimiento con respecto al material con el que trabajan. El semillero de teatro es una actividad que hace parte del proyecto obligatorio: Cátedra escolar de teatro y artes escénicas, del cual soy el líder y las actividades de Postobón corresponden a un programa que no es fijo en la institución. Podría decir que la sede de bachillerato de la institución cuenta con una tienda escolar y una cafetería como servicios complementarios.

Al referirse a la equidad en la distribución de los recursos de la institución, la madre de familia manifiesta que:

“(…) el año pasado estuve en el gobierno escolar y realmente a mí no me parece. Para mí eso es como de algo de rosca. Usted no tiene mucha información de cuanto recurso tiene el colegio, porque siempre están manejando las mismas personas eso. Para mí, fue como algo aburrido. Me salí porque simplemente llamamos a reuniones los mismos. No me pareció motivado, pues, como eso. Siempre es lo mismo. Como en todo lugar puede haber hasta la corrupción y entonces no sé”

Manifiesta su pertenencia al gobierno escolar durante el año inmediatamente anterior. Podría interpretar en su respuesta una expresión de desconfianza cuando dice “para mí eso es como de algo de rosca”, esto lo argumenta en el acceso escaso a la información relacionada con la disponibilidad de recursos en la institución. Así mismo considera que sintió que esta experiencia

fue “aburrida” ya que siempre participaban y las manejaban las mismas personas. Al final, deja ver una percepción de desconfianza ante la posibilidad de que exista corrupción en estos procesos.

4.3 Gestión académica

Los procesos de esta gestión se dividen en los componentes que se relacionan a continuación:

<p>Diseño pedagógico (curricular)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Plan de estudios. - Enfoque metodológico. - Recursos para el aprendizaje. - Jornada escolar. - Evaluación. 	<p>Prácticas pedagógicas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Opciones didácticas para las áreas, asignaturas y proyectos transversales. - Estrategias para las tareas escolares. - Uso articulado de los recursos para el aprendizaje. - Uso de los tiempos para el aprendizaje.
<p>Gestión de aula</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relación pedagógica. - Planeación en el aula. - Estilo pedagógico. - Evaluación en el aula. 	<p>Seguimiento académico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seguimiento de resultados académicos. - Uso pedagógico de las evaluaciones externas. - Seguimiento a la asistencia. - Actividades de recuperación. - Apoyo pedagógico para estudiantes con dificultades de aprendizaje. - Seguimiento a los egresados.

Frente a las características del plan de estudio y lo que lo hacen inclusivo, el docente enuncia que:

“(…) no podría contestar esa pregunta”

El docente expresa sentirse imposibilitado para dar cuenta de las características que hacen que el plan de estudio institucional se considere inclusivo. No sabría interpretar el por qué el docente no puede dar respuesta a la pregunta. Podría ser por el tiempo que lleva en la institución o por el conocimiento que tiene en torno al plan de área de matemáticas. Así mismo, considero que apenas estamos llevando a cabo reestructuraciones que supuestamente apuntan a volver el plan de estudio inclusivo. Me refiero específicamente a la inclusión de los componentes de “*Investigación*”, “*Emprendimiento*” y “*Sentido social*” en los planes de área y a las capacitaciones que hemos tenido en torno al Diseño Universal del Aprendizaje. Personalmente, considero que esos tres componentes

no apuntan directamente a un enfoque inclusivo y responden a otro tipo de intereses de las autoridades educativas y el gobierno central.

Respecto a la respuesta de la planificación y el desarrollo de las clases a la diversidad de todo el estudiantado, el mismo docente manifiesta:

“(…) dentro de la autonomía de enseñanza y de cátedra uno hace lo que está a su alcance no lo adopto como una política institucional porque los diferentes grupos tienen especificidades que le toca a uno en la medida de lo posible mediar ¿cierto? no por política institucional”

No considera que la respuesta de la planificación y el desarrollo de las clases a la diversidad del estudiantado correspondan a una política institucional. Señala que desde su autonomía de enseñanza lleva a cabo acciones en procura de este objetivo y argumenta que debe mediar en las especificidades de los grupos. No sabría decir a qué se refiere con “mediar”.

En cuanto a la existencia de materiales didácticos que permitan realizar diversas actividades en las clases, el docente afirma:

“no existe material didáctico (...) lo poco que hay está muy deteriorado”

Considera que no existe material didáctico. Luego, podría decir que su percepción obedece a la existencia de material, pero deteriorado. Para el área de matemáticas que es el área que sirve el docente, hace algunos años llegaron unos textos, no sé si son provenientes de la secretaría de educación de Medellín o del MEN.

En cuanto a la adaptación de textos y guías para que sean accesibles a todos los estudiantes, expresa:

“(…) no es muy viable hay unos textos que proporcionaron entidades estatales pero la planeación es demasiado cerrada y pretende que se hagan o se ejecuten ciertos contenidos ciertos procesos que no necesariamente son los que están en los textos”

Hace referencia a los textos proporcionados por entidades estatales y manifiesta que la planeación es “*demasiado cerrada*”. No sabría si se refiere a lo estipulado en el plan del área de matemáticas. Así mismo, expresa que la pretensión de la planeación es hacer o ejecutar ciertos contenidos y procesos que no necesariamente corresponden a los que están plasmados en los textos.

En cuanto a la realización de actividades orientadas a conocer las características de aprendizaje de todos los estudiantes, argumenta que:

“(...) institucionalmente no hay directrices, uno en la medida de lo posible intenta dilucidar los estilos de aprendizaje pero no porque haya una directriz o formación para esa institucionalidad”

Considera que a nivel institucional no se realizan actividades orientadas a conocer las características de aprendizaje de los estudiantes. Menciona que él intenta dilucidar sus estilos de aprendizaje en la medida de lo posible. Además, expresa que no puede referirse a lo que hace el conjunto de los docentes al respecto, sólo se responsabiliza por lo que puede e intenta hacer a nivel individual, manifestando su desconocimiento frente a lo que hacen todos los docentes. Según él, no ha recibido una capacitación en torno al conocimiento de la labor que realizan los profesionales de apoyo para afirmar si su trabajo se centra en orientar a los educadores en estrategias que les permitan favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes. Posterior a la entrevista puedo afirmar que hemos tenido la posibilidad de recibir diversos encuentros en torno a teorías que podrían contribuir a la diversificación de estrategias de enseñanza con miras a dar respuesta a la diversidad de los estudiantes. Sin embargo, personalmente considero que las estrategias que me han proporcionado desde el apoyo en lo que concierne al desarrollo del área que sirvo (Humanidades: Idioma extranjero, inglés), han surgido más desde la exploración personal y han coincidido con lo que me han recomendado, pero siento que no son suficientes.

Con relación a la revisión de aspectos del enfoque metodológico institucional para dar cabida a la atención a la diversidad de estudiantes de la comunidad, la docente argumenta que:

“(...) bueno en ese sentido yo creo que lo primero que la institución debe hacer es permitirse hacer un trabajo concienzudo con los maestros que los maestros interioricen el modelo pedagógico de la institución. Una vez los maestros hayan interiorizado ese modelo yo creo que ya el asunto de la atención a la diversidad fluye por sí solo pero en la medida

en que nosotros como maestros todavía estemos pensando en que la calificación es lo más importante y que ese estudiante es muy indisciplinado y que todos tienen que estar filados e ir cumpliendo unos parámetros, yo pienso que nada se está haciendo primero hay que cambiar el chip desde los maestros para poder que este asunto se dé”

Afirma que a nivel institucional se debe llevar a cabo un “trabajo concienzudo” que permita que los docentes interioricemos el modelo pedagógico de la institución. Considera que a partir de la interiorización del modelo pedagógico la atención a la diversidad se facilita. Sostiene que los docentes pensamos que lo más importante es la calificación e interpreto en sus palabras que enfocamos nuestra atención en la disciplina, el orden en el aula y el seguimiento a los parámetros que damos a los estudiantes. Piensa que los maestros debemos cambiar el chip. No sabría decir a qué se refiere con “cambiar el chip”; podría ser tener apertura ante los cambios que se proponen a nivel de los procesos que realizamos en nuestra labor.

Por su parte, la profesional de la UAI apunta:

“(…) pues bueno el modelo como está es el que más favorece digamos la atención a la diversidad. O sea, no hay más, no... y yo pienso pues ¿cómo se puede lograr?... pero que los espacios de capacitación no se conviertan en la socialización de los principios de todo lo que maneja pues el modelo pedagógico... entonces, esas van a ser las corrientes, esos autores, que van a determinar, pues, como el modelo. Yo creo que los docentes necesitan que ese modelo pedagógico se lleve a la práctica, es decir, se les entregue desde la misma práctica de aula, se les diga ese modelo comulga perfectamente con todas las estrategias que usted ponga en su plan. O sea, como usted planea, como usted estructura sus clases, como usted está estructurando llegar a los muchachos y cómo va a hacer que esa estructura quede totalmente coherente, comulgue y usted empiece a ver resultados. Yo digo que lo que hay que llevar al docente es como a unas clínicas, como bueno, eso suena como muy raro, pero como a un laboratorio de prácticas del diseño universal, donde ellos tengan la posibilidad de revisar todo lo que hacen y se van a dar cuenta de que eso lo vienen haciendo. Que sí lo hacen, porque empiezan a darle como esa estructura de entender esto

corresponde a eso y a la vez que lo vayan integrando, lo vayan aplicando para sus muchachos. Va a ser la única forma de que eso permee realmente al docente. Si permitimos que... haya unos acompañamientos para que eso se logre, que haya unas historias de aula, que los profesores lo verifiquen en el aula, esa es la única manera de apropiarlo, de entenderlo y de que se enamoren del modelo, porque hasta que no lo vean así, el modelo puede seguir siendo un modelo, muy bien redactado, pero que no lo hemos interiorizado y la idea es llevarlo a la práctica. El modelo como tal es ganador un apostador”

En esta respuesta la profesional de apoyo considera que el modelo pedagógico existente en la institución favorece la atención a la diversidad. Expresa igualmente que las capacitaciones brindadas a los docentes no deben ser tan teóricas en torno al modelo y sus principios, corrientes y autores; sino que sea ejemplificado desde las mismas prácticas de aula. Interpreto que se refiere a una confrontación entre lo que el docente hace en su práctica con la posibilidad de vincularlo con el modelo pedagógico. Hace referencia a la necesidad que tiene el docente de asistir a un laboratorio de práctica donde se evidencie la implementación del diseño universal del aprendizaje y se confronte el quehacer en el aula, identificando en su implementación lo que hace y lo que no hace y como esto comulga con la estructura del modelo. Considera esta posibilidad como la única forma de que el docente se apropie, lo entienda y se enamore de él. Finalmente, manifiesta que si el modelo continúa refiriéndose desde su escritura se quedará en eso y no se permitirá la interiorización de este y afirma que el modelo es un “ganador”. Según lo que expresa sobre las bondades del modelo, siento que considera que existe un buen modelo pedagógico en la institución, pero está aún en el papel.

Y sostiene adicionalmente:

“(...) pues lo primero es que todos estemos convencidos que la diversidad está en el aula, que la diversidad no es la discapacidad, que la diversidad es todos, que entendamos que todos nuestros procesos de aprendizaje, que las épocas que nosotros estamos afrontando y los estudiantes que estamos atendiendo son chicos que tienen unas necesidades muy diferentes a las que nosotros experimentamos en nuestra época ¿cierto? en nuestra adolescencia. Teníamos unas expectativas y unas necesidades muy diferentes a las de estos

chicos, que estos chicos, que sus expectativas están muy distantes a las nuestras, que a veces la sociedad les ha vendido unas ideas muy contradictorias, entonces me parece a mí muy complejo yo llegar a las aulas con estrategias, posiblemente, de como yo aprendí, porque así es la vida, de como yo aprendí con comunidades pues que son tan lejanas a mis propias realidades y eso a veces nos queda muy difícil. Entonces, yo creo que ni lo teórico se ve. Yo creo que ahí lo primero es desde la parte actitudinal, yo entender ese otro ser como es de diferente y en los grupos de trabajo uno lo nota, como es de diferente el coordinador, como es de diferente un rector, como es de diferente el señor que abre la puerta, la señora que vende en la tienda, los profesores de ciencias como son de distintos a los de no sé cómo, los psicólogos como son de diferentes ¿cierto?. Yo no tengo que saber mucho de metodologías, ni de didáctica, yo lo que necesito saber mucho es que el otro es diferente... que el otro es muy diferente y sí yo aprendo a entender eso entiendo que todo se mueve en dinámicas diferentes... y que todos no tienen que aprender ni ser tan expertos en algo, ni ser tan hábiles en otras cosas. Yo pienso que lo primero que hay que apropiarse para esas metodologías es esa conciencia, es ese reconocer. Ya después de que usted reconozca, usted va a saber que va a hacer con cada uno, porque es como cuando usted invita a un grupo de personas a comer a su casa, entonces usted tiene en cuenta que aquel no come azúcar, que aquel no come carne, que a aquel no se le puede dar mucha sal, que aquel es más o menos tibio, que a él le gusta todo frío... y eso simplemente. Es usted conocer al otro y darle, porque usted lo invitó... lo mejor que usted puede para que se sienta cómodo, se sienta bien, se sienta reconocido y eso es lo que tenemos que hacer en el aula, preparar una comida para todos nuestros estudiantes en la que todos se sientan más o menos cómodos”

Se refiere a la necesidad de comprensión de la diversidad como un asunto que no está relacionado solamente con la discapacidad, sino que nos involucra a todos. Que es necesario que nos convenzamos de que la diversidad está en el aula y que las necesidades que presentan nuestros estudiantes ahora son diferentes a las que presentamos en nuestra época como estudiantes. Igualmente manifiesta que las expectativas que tienen los estudiantes en la actualidad difieren a las que nosotros teníamos, que la relación entre nuestros contextos escolares y los de estos estudiantes se constituyen en realidades lejanas. Interpreto que para ella la teoría y la didáctica pasan a un segundo plano y que las nuevas metodologías apuntan a dinámicas y necesidades de los estudiantes,

más relacionadas con lo actitudinal, con el conocimiento y reconocimiento de la diferencia en el otro. Establece una analogía entre una invitación a comer en la que se tienen en cuenta los gustos y las necesidades específicas de los comensales y lo que requieren los estudiantes en el aula para sentirse cómodos.

La profesional de apoyo de la UAI sostiene:

“(...) yo he visto de unas estrategias que se llevan desde salud, y a partir de esas estrategias de salud... yo sé que... por ejemplo MIAS hace tamizajes, desde la parte nutricional y genera unas alternativas a las familias, de seguimiento de los casos que los requieran. MIAS también lleva procesos de, pues, servicios de vacunación. Entonces, esas son cosas que yo conozco, con las que se puede gestionar servicios para los chicos”

Menciona estrategias desde el programa MIAS, que es un programa del municipio vinculado al sector salud. Se refiere a que dichas estrategias apuntan a la realización de tamizajes en la parte nutricional de los estudiantes de los que se desprenden procesos de seguimiento con las familias que los requieran. También menciona poseer un conocimiento en cuanto a servicios de vacunación. Específicamente hace referencia a servicios de salud facilitados por el programa en mención. Se apoya en la inexistencia de la necesidad para la gestión de recursos. Apoya su argumento ejemplificando la necesidad de unas gafas específicas por parte de una estudiante y menciona que ese caso requiere de ajustes presupuestales por parte de la familia debido a la complejidad de la fórmula que requiere. Me dejó la sensación de que la familia de la estudiante es la que debe gestionar y costear esos lentes. Así mismo, hace referencia a otras dos estudiantes y afirma que a través del sector salud realiza la gestión ya que tienen un diagnóstico de baja visión y menciona que las familias se empoderan de estos procesos.

Frente a la reorganización de la utilización de los espacios físicos institucionales para optimizar su aprovechamiento y permitir un uso más equitativo de los mismos, la docente expresa que:

“(...) yo veo por ejemplo que la clase de educación física es en el patio salón, al pie de cuatro o cinco salones que están en clase. Yo creo que eso no es equitativo tener cuarenta muchachos gritando en el patio, mientras el profesor que está dentro del aula... lucha por

tener concentrados a cuarenta estudiantes, mientras el de afuera está afuera, están gritando y aparte de eso la bulla de la calle. Yo creo que eso no es equitativo. Creo que no es equitativo que nos digan que no podemos sacar a los estudiantes del aula. Creo que no es equitativo... que hayan salones... a media luz, que no es equitativo ... que haya demasiado ruido dentro de la institución, al ruido ambiental y que la institución no pueda hacer nada... porque la secretaría de educación... considera que no se puede hacer nada, entonces creo que no es más equitativo.”

Considera que no existe equidad en el hecho de tener la clase de Educación física en un patio contiguo a varios salones. Según esto, pensaría que la profesora indica una relación entre la equidad y el uso adecuado de los espacios existentes en la institución para impartir los procesos educativos. Interpreto que considera que el ruido generado por los estudiantes en esta clase, aunado al ruido de la calle no contribuye a la concentración que requieren los docentes que se encuentran en las aulas contiguas a dicho espacio. Hace referencia al número de estudiantes tanto fuera del aula como dentro de esta. Pienso que podría estar haciendo énfasis en las dificultades que manifiesta el docente, en esta ocasión con respecto al número de estudiantes que conforman los grupos. Esta declaración se constituiría en una queja. Así mismo, argumenta que esta condición no permite que exista equidad. También expresa que no considera equitativo no poder sacar a los estudiantes del aula. Supongo que se refiere a llevarlos a otros espacios. Sin embargo, podría decir que sí existe la posibilidad, pero se establecen una serie de condiciones para llevar a cabo esta acción que podría hacer que prefiramos mantenerlos dentro del aula. Expresa que las condiciones de luminosidad en las aulas no permiten que haya equidad, que la existencia de ruido ambiental, tampoco lo permite y que el argumento que nos brinda la institución de no poder hacerse nada desde la secretaría de educación tampoco es equitativo. Es decir que pienso que considera que las condiciones ambientales existentes en la institución no permiten que haya equidad en la prestación del servicio.

Lo que opina la profesional de apoyo al respecto es:

“(...) pues alguna vez ... que tuvimos un niño que tenía una dificultad para subir escalas en la institución, pues estaba en la sede Santiago ... sí se favorecían para él por ejemplo

los espacios del descanso, se le favorecía a él, pues, como unos apoyos específicos para hacer como unos, pues, tratamientos. Los profesores favorecían mucho acceder, pues, como a ese material, pero eso fue hace como tres años o cuatro, y era, pues, un asunto transitorio. Luego, el año pasado, tuvimos un chico también en la Santiago con una cirugía, pues, compleja. Todo el tiempo que estuvo en casa se le favoreció mucho, pues, como el acceso a la información, a los talleres, al material de trabajo. El papá iba, pues, como por sus asesorías y por el material que los docentes estaban refiriendo, pues, para el chico, y cuando llegó a la institución se verificaron sus condiciones, si se necesitaba hacerse algún ajuste. No hubo necesidad. No sé, pues, no tengo más información, así como... que requiera hacer para que un chico, digamos, se sienta con posibilidades de acceder. No tenemos más experiencias al respecto. Las que se han tenido, se han favorecido en la medida que la institución puede, los que, en la ubicación, en el acceso a los servicios, pero no, no tenemos en este momento con unas características”

Relaciona la utilización de los espacios institucionales con el favorecimiento de estudiantes que los requieren a razón de la dificultad de desplazamiento y hace referencia a un caso específico de un niño que tenía dificultades de movilidad en una de las sedes de primaria. Habla de que en este caso se favorecían los espacios de descanso y apoyos específicos. Pensaría que se le permitía permanecer en espacios en los que no tuviera que subir escalas pues no conozco este caso. También se refiere a un estudiante que tuvo una cirugía compleja, al cual se le facilitaron talleres para realizar en la casa y cuando regresó a la institución se revisó si se requería hacer algún ajuste de acuerdo con su condición, supondría que con relación al acceso y al desplazamiento por la planta física. Finalmente, menciona que no existen otros casos y que los que han existido se han favorecido desde las posibilidades de la institución.

Frente a la revisión de las políticas de evaluación con el fin de que permitan el reconocimiento de las fortalezas y el respeto de las características individuales, la docente expresa:

“(...) yo creo que la institución está en esa tarea ... y estamos como en una etapa de crecimiento al respecto. Estamos dando como los primeros pasos, pero obviamente solamente estamos iniciando. Todavía falta muchísimo camino por recorrer al respecto de la evaluación, empezando porque no tenemos un criterio unificado de qué es la evaluación

y como debería ser más esa evaluación. Todavía muchos maestros creen que evaluar es hacer un examen. Creo que todavía nos falta mucho, estamos en ese proceso, en ese camino, pero falta”

Considera que a nivel institucional se están revisando las políticas de evaluación con el fin de que permitan el reconocimiento de las fortalezas y el respeto de las características individuales. Afirma que se está en una etapa de crecimiento y posteriormente dice “*estamos dando los primeros pasos*”, dando la impresión de que hace referencia a una etapa inicial que va en crecimiento. Enfatiza en que falta mucho camino por recorrer con relación a la evaluación. Manifiesta que no hay unidad de criterio en cuanto a lo que es la evaluación y cómo debería ser esta más allá de la realización de exámenes. Afirma que se está en el proceso pero que aún falta mucho camino por recorrer.

La profesional de apoyo de la UAI indica:

“(...) sí, sí se hace...En este momento hay una estrategia y uno de los planteamientos que se hizo para análisis desde el consejo académico, era revisar la flexibilidad en las estrategias y yo creo que el modelo pedagógico nos tiene que llevar a hacer una revisión también del sistema de evaluación institucional, porque no podemos tener un modelo pedagógico tan lindo, tan flexible, tan oportuno para la diversidad y tener de pronto un sistema de evaluación más rígido. Entonces, yo creo que una cosa nos va a permitir permear a la otra, pero ya sí se han hablado ciertos asuntos ahí, desde la diversidad, en las formas de evaluación. Sí se han hecho ya como unos ... digamos... unos apuntes de reflexión y se han tomado, pero yo creo que la oportunidad va a ser para la articulación con el modelo pedagógico, eso va a hacer que sí se tenga que revisar, replantear y ajustar”

Afirma que desde el Consejo académico de la institución se plantearon estrategias para analizar la flexibilidad de la evaluación. Sostiene que el modelo pedagógico generará una revisión del Sistema de Evaluación Institucional (SIE), ya que estipula que un modelo pedagógico flexible como el existente no puede estar articulado a un sistema de evaluación rígido. Manifiesta que se ha reflexionado en torno a formas de evaluación que apunten a la diversidad. Así mismo argumenta, que el SIE se debe revisar, replantear y ajustar a la luz del modelo pedagógico. La docente considera

que el seguimiento que realizamos para nada valora los resultados de las competencias básicas, ciudadanas y ocupacionales. Se refiere a que hay un desconocimiento por parte de los docentes en relación con el concepto de competencia. Expresa su tristeza frente a los criterios que utilizan algunos docentes para sustentar la promoción de los estudiantes y dicen que están basados en las concepciones que tenemos sobre la “calidad” y “excelencia”. Se refiere particularmente a que algunos docentes jerarquizan a los estudiantes y los adjetivan como “groseros” o “perezosos” y que a partir de criterios como estos se determina la promoción. Afirma que es necesario que cambiemos el chip o que, de lo contrario, continuaremos siendo “injustos” o “poco prácticos”. Enfatiza en qué no sabría cómo nombrar esta forma de actuar y que aún nos falta mucho con relación a la evaluación.

La profesional de la UAI considera que hay docentes que llevan a cabo los procesos de seguimiento teniendo en cuenta el conocimiento de la competencia a la que se quiere llegar, los niveles que se pretenden alcanzar y los indicadores de desempeño a los que se apunta. También expresa que son niveles de competencia que apuntan a la diversidad y que permiten llevar a cabo mediciones con respecto a hasta que nivel de la competencia el estudiante pudo acceder. Igualmente menciona que otros docentes hacen otro tipo de valoraciones y que algunos son más flexibles que otros y que considera que se debe buscar un equilibrio entre ser estricto y flexible. Menciona que existe buena receptividad y apertura de los docentes a la hora de requerir una asesoría precisa frente a un asunto particular de un estudiante, que se busca el beneficio de este. Expresa que se puede replantear la situación y llegar a acuerdos. Manifiesta que los docentes escuchan y aceptan recomendaciones y que esta actitud puede permitir el logro de ese equilibrio con relación a la conciencia referida a los procesos de los estudiantes.

La docente considera que los estudiantes con discapacidad deben ser promovidos en la medida en que demuestren un avance en sus procesos, pero las condiciones del sistema no le permiten al docente llevar a cabo un seguimiento personalizado a los avances de estos estudiantes y argumenta como una de las condiciones del sistema, la composición de los grupos que en número puede llegar a rebasar los cuarenta estudiantes. Indica que por más compromiso que tenga un docente con su trabajo no tendría la posibilidad a nivel corporal o mental de realizar ese seguimiento personalizado. Sostiene que frente a las condiciones del sistema y a la falta de atención sí podría verse justificado que los estudiantes con discapacidad fueran promovidos, ya que si repiten el año

no habría garantía de que con la repetición podrían avanzar en sus habilidades. Sin embargo, apunta a que esa no es la lógica y que a pesar de su discapacidad “alguna cosa puede aprender”. Establece que con el discurso de la inclusión se ha llevado a estos estudiantes al aula regular y están siendo maltratados, que merecen ser tratados con dignidad y hace referencia a que una situación en la que el docente ignora a estos estudiantes durante una o dos horas de clase no es un trato digno. Plantea que esta situación se presenta porque el docente no tiene los elementos para trabajar con ese estudiante. Concluye que la escuela maltrata ese estudiante, que no hay políticas claras con respecto al seguimiento académico de sus procesos y que están “a la deriva”.

En la toma de notas también doy cuenta de las relaciones que se establecen en el aula con una estudiante con DI:

- La profesora da la explicación de bufón y la estudiante B dice: “XXX”, algunos estudiantes, entre ellos C se ríen del comentario de la compañera. La estudiante se ríe.
- La docente miró a XXX y afirmó: *“Es que con XXX es difícil porque ella no quiere nada”*
- (...) XXX quien se encontraba conversando y escribiendo en su puesto con la estudiante P es increpada por el estudiante N quien la observa con gesto de desagrado en su rostro y le dice algo que no puedo percibir, a lo que XXX responde “¿para dónde me voy? Luego XXX arrastra su puesto hacia adelante y se ubica de primera en su fila.”
- “Q interrumpe diciendo *“como ya les pusieron el cinco están muy alegres”*. Q exclama “¿quién va a violar a ese moco?” Con referencia a un texto que le expresa I a XXX en el que dice que la va a violar.”
- R pasa por el lado de XXX y al parecer la empuja. XXX le grita “¿Qué hubo pues?”. R se acerca a ella y la mira de una forma desafiante. Luego se retira de su lado.”
- D dice en voz alta *“XXX que ponga atención mija”*. XXX responde *“cállese”*
- De repente se interrumpe la charla por un ruido. Alguien ha tirado un termo verde fosforescente al suelo. K señala a XXX. S dice *“Lo tiró. XXX”* y luego afirma *“XXX está con mal carácter”*
- Mientras la docente copia, XXX dice en voz alta *“T, quiere chitos”*, T responde *“No, seguramente eso tiene babas y yo no sé qué le echan ustedes a eso, será drogas”*

- “Q increpa a XXX y le dice: *“a toda hora robándose las cosas y todo lo demás”*. Luego, les dice que le va a avisar a la profesora y se dirige a donde ella está y observo que le comenta algo.
- “F dice: *“¿XXX no sabe hacer un caligrama?”*. Q le replica: *“si no sabe tomar apuntes como va a saber hacer un caligrama”*. XXX responde enojada *“A usted que le importa métase en su vida”*
- F parece decirle algo a XXX y Q le dice: *“Respeto a XXX, que XXX no mete de eso”*. XXX le responde a F: *“¿a usted le importa?, marica”*

Como se puede observar la relación que se lleva en el grupo 7°5 con la estudiante con DI está caracterizada por agresiones de tipo físico y gestual que se plasman en humillaciones, comentarios y burlas que muchas veces son validadas por sus compañeros. Estas conductas están relacionadas con la capacidad del estudiante, con las características físicas, con las percepciones que tenemos en torno a cómo es la vida de estas personas. Como docentes no atendemos estos conflictos y violencias dentro del aula y privilegiamos el desarrollo de las temáticas dentro de las clases.

En las notas que tomé en una conversación informal con la estudiante con DI, se corrobora la relación percibida en la toma de notas en el aula:

César: ¿Cómo te has llevado con tus compañeros de siete cinco año?

XXX: *“hay unos que me joden mucho pero yo no le presto atención”*

César: ¿Y qué...? ¿Cómo así que te joden? ¿Qué te hacen o qué te dicen?

XXX: *“Narizona y bueno ahí me comienzan a joder ahí”*

César: ¿Y cómo te molestan? ¿Te dicen narizona y de qué otras formas te molestan? ¿Te han dicho alguna otras cosas? ¿O te han pegado? ¿Cómo sientes que te tratan ellos a ti?

XXX: *“hay unos que no me respetan, me dicen cosas, me mantienen jodiendo”*

César: ¿te han llegado a pegar?

XXX: *“No”*

César: ¿Quiénes son los que más te molestan en tu salón?

XXX: “F” “U”

César: ¿F por ejemplo qué te dice?

XXX: “(...) narizona y comienza a joder, se comienza a burlar de mí”

En este fragmento de la conversación, la estudiante con DI hace referencia a que se siente incómoda con algunos compañeros del grupo 7º5, ya que es objeto de burlas y apodos. Señala a dos compañeros. Uno de ellos coincide con lo descrito en la toma de notas del aula.

La profesional de apoyo expresa:

“pues yo creo que como política existe, lo que no se le ha dado es de pronto esta orientación, pero por ejemplo ustedes tienen unas horas que son disponibles y en esas horas disponibles los profesores, pues, atienden como particularidades. Lo que sí es que es muy difícil pasar del asistencialismo ¿cierto? a la propuesta que se tiene ahora de atención, desde la educación inclusiva. Entonces, hacer el tránsito del modelo antiguo a los modelos de ahora es muy complicado ¿cierto? Anteriormente los papás esperaban que la docente de apoyo, porque había aula de apoyo, ya no hay aula de apoyo, que se llevara a los niños para el aula de apoyo y allá le entregaba los refuerzos y las nivelaciones que el niño necesitaba para poder estar en el salón. Entonces, ¿qué se hacía? sacar al chico del aula y después se devolvía, que por lo menos sabía que él cómo estaba por allá, ni siquiera hacía lo que se pretende. Ahora, es que el docente se empodere en el aula para poder trabajar con él, que es el modelo que se está manejando ahora ¿cierto? entonces en ninguna parte, desde la ley, digamos, la rectora va a encontrar donde justificar que hagan acompañamientos individuales para los chicos, a no ser de que sean condiciones muy particulares. Lo otro que estabas diciendo, que se generen espacios donde los profesores puedan acompañar ¿cierto? ... pues yo creo que eso existe, solo que no se ha hecho así, pero eso es muy demandante. Entonces, hay papás que saben cuáles son las horas que ustedes tienen, en esas horas que ustedes tienen, que es disponibles, los absorben, les sacan la información, se aprovechan ... bueno entonces me buscan a mí para que yo sea un puente con ustedes. Yo creo que eso sí se hace, yo creo que las familias sí optimizan, no, yo creo

que las familias sí lo hacen sí lo usan y ustedes sí obviamente atienden esas necesidades, solo que las familias no lo conocen mucho, y a veces se quedan con hijo con discapacidad en la casa y ahí lo tiene, ahí va de pronto por allá, aparece cuando vaya perdiendo dos o tres materias, porque nunca más se ocupó de él. Entonces, yo creo que los espacios existen, pues ya sería otra cosa que por ejemplo usted diga terminé mi jornada doce y media y me voy a quedar hasta las tres de la tarde atendiendo papás de niños con discapacidad. Pues, yo creo como que no es la medida, pues, porque vos sabés que es muy complicado comprometer esos horarios y que yo creo que más fácil se puede dar impulso a ese horario que ustedes tienen disponible o a esos espacios que se generan desde la institución para acompañar a las familias. Eso ya está. Ya es que las familias sepan hacer uso de él, se puedan beneficiar de él”

Manifiesta que en la institución existe la política de atención por parte de los docentes en las horas disponibles. Habla de una diferencia en los modelos de atención a los estudiantes con discapacidad. Menciona que antes existía un modelo asistencialista en que los estudiantes eran llevados a un aula de apoyo en donde se les entregaba la nivelación y que el modelo de atención que existe en la actualidad desde la educación inclusiva apunta a que el docente se empodere. Explica que la rectora no tendría un asidero legal para formular políticas de atención personalizada a los estudiantes con discapacidad, a no ser que fueran condiciones muy particulares. Considera que la política de atención en las horas disponibles existe pero que no está orientada a la atención exclusiva de estudiantes con discapacidad. Expresa que las familias no conocen mucho este espacio y por ende cuando aparecen ya sus hijos están teniendo un desempeño académico bajo. Así mismo, argumenta que algunos padres sí utilizan esta posibilidad de atención y que ella, como profesional de apoyo, sirve como puente entre las familias y los docentes. Expresa que la posibilidad de que un docente se quede después de la jornada es compleja y que podría impulsarse este espacio de atención para que las familias se beneficien de él.

Con relación al seguimiento a las causas de ausentismo escolar de los estudiantes y a la búsqueda de alternativas para que los estudiantes no queden excluidos del aprendizaje, la docente afirma que:

“(…) si se hace seguimiento al ausentismo, pues la verdad y lo máximo que yo he visto es que después de que algún profesor se digna a darse cuenta de que el estudiante ha faltado varias veces y lo informa, se llama a la casa y hasta ahí yo no he visto pues que haya ningún otro tipo de medidas como que nos aseguren de que el estudiante va a recuperar el tiempo que faltó ya sea con causa justificada o no. yo nunca he visto que se haga algo diferente a llamar a la casa”

Manifiesta que frente al ausentismo sabe que cuando un docente se percata de la inasistencia frecuente de un estudiante, lo informa y se llama a la casa. Sostiene que no ha visto otro tipo de medidas enfocadas en la recuperación del tiempo por parte del estudiante que falta.

La profesional de apoyo de la UAI manifiesta que:

“sí yo sí conozco pues de eso claro, por ejemplo, con los coordinadores, si el docente les reporta o si yo le reporto, o bueno, cualquiera. Yo sí sé y he hecho actas con los coordinadores en los que se establecen como esos antecedentes, esos precedentes familiares. Entonces, se contacta a la familia, se pregunta, se indaga ¿qué pasa? ¿por qué lleva tantos días sin faltar? Se trata de revisar por qué esos antecedentes, como están incidiendo también en el proceso escolar. Se pone en evidencia eso, se registra, se escribe. Con los míos en particular, que son con discapacidad, pues, obviamente, yo, pues, tengo, digamos en la mira, a cien. Entonces, yo permanentemente le estoy preguntando a los profesores ¿cómo va? ¿qué tal? Pues el año pasado tuvimos un chico por ejemplo que faltó gran parte del año y sí, siempre hacíamos ese contacto con la familia, llegamos a hacer hasta cuatro actas de seguimiento. Entonces, sí hay control ahí, pues, para los estudiantes”

Indica que existe un reporte de ausentismo por parte de los docentes o de ella como profesional de apoyo de la UAI. Manifiesta que ha hecho actas con los coordinadores en las que se establecen esos precedentes familiares. También añade que se contacta a la familia y se indaga el porqué de la inasistencia. Esta información se registra. Sostiene que ella mantiene un seguimiento permanente a los estudiantes que tiene caracterizados, que habla con los docentes acerca de su desempeño y que en ese seguimiento detectó el caso de un estudiante que en el 2019 faltó durante gran parte del año, habiendo realizado para este caso cuatro actas de seguimiento. Hace un par de años, algunos

estudiantes pasaban por cada aula solicitando la inasistencia y registrándola en unas planillas. Esto se hacía diariamente. Lo último que se hacía era solicitar el número de estudiantes ausentes. A lo anterior señala como algunas razones por las que faltan los estudiantes con discapacidad, las siguientes: condiciones físicas; inconformidades individuales, maltratos frecuentes por parte de los compañeros de clase, burlas, incluso refiere que podría existir bullying, la falta de atención por parte del colegio y la falta de avance académico o en términos de competencias. En algunas ocasiones, una de las profesionales de la UAI me ha dado a entender que al ser tantos estudiantes con diagnósticos de discapacidad considera que la atención se constituye en un proceso complejo. También indica como razones para no ir al colegio: asistencia a procesos médicos terapéuticos, las crisis de orden psicológico o emocional de estudiantes que presentan diagnósticos de trastornos y la asistencia a fundaciones donde reciben apoyos terapéuticos.

Argumenta que cuando la inasistencia de un estudiante se justifica en la parte emocional esto tiene una incidencia en la convivencia. Afirma que este tipo de situaciones no son las que generan más ausentismo. Expresa que el ausentismo de los estudiantes con discapacidad no obedece a dificultades de tipo convivencial, especifica respecto a esto que ellos no son objeto de maltrato, humillaciones, burlas o agresiones. Finalmente, reconoce la existencia de casos aislados relacionados con esto.

Con relación al planteamiento de manera diferencial de tareas para favorecer aprendizajes significativos y fortalecer los procesos en los que los estudiantes requieren más apoyos, la madre considera que la “*red curricular*” de primaria es extensa y que los estudiantes de primaria requieren mayor acompañamiento de los padres mientras desarrollan el sentido de la responsabilidad. Da a entender que el número de tareas está fuera de lo normal. Expresa así mismo, que en bachillerato sí se puede exigir más al estudiante, pero que, al iniciar la escolaridad, debe existir moderación. Asumo que cuando se refiere a “*red curricular*” está hablando de la malla curricular. Además, expresa que dentro de la atención a la diversidad existen docentes respetuosos y otros que se aprovechan de la autoridad para irrespetar. Afirma que ese irrespeto se manifiesta en trato discriminatorio, da un ejemplo en el que un docente le pregunta a un estudiante si es medicado y argumenta que independientemente de esa situación el docente debe incluir a los estudiantes con

discapacidad y dificultades de aprendizaje. También expresa que el docente debe enfocarse en estos estudiantes más que en los que tienen “*toda la capacidad*”.

Dentro de las manifestaciones de inconformidad de una madre de familia que plasmé en mis relatos, identifiqué un elemento relacionado con el trato que algunos docentes brindamos a los estudiantes en situación de discapacidad.

“(…) *ella había sido testigo de comentarios ofensivos por parte de algunos docentes hacia él “se queda mirando como ido” “así quiere que se le regale el año”.*”

Como docentes tendemos a utilizar las actitudes que observamos en nuestros estudiantes en el aula de clase para caracterizarlos y adjetivarlos de acuerdo con nuestras percepciones. Considero que naturalizamos este tipo de actitudes que pueden constituirse en escenarios de discriminación que creamos al interior de las aulas y que dan cuenta de nuestra relación como sujetos sociales con la diversidad, en este caso de los estudiantes en situación de discapacidad.

Considero que los docentes a veces mostramos, desde nuestro quehacer en el aula, unas actitudes que pueden dar cuenta de tensiones que se establecen y que pueden llegar a violentar a nuestros estudiantes. Algunas de ellas pueden ser demostradas en la utilización de nuestro saber específico para violentarlos simbólicamente a través de la utilización de ejemplos referidos a la percepción que tenemos en torno a sus características individuales. En otras situaciones estas actitudes responden al vínculo que establecemos entre las estrategias para mantener la disciplina en el aula con prácticas en las que exponemos a los estudiantes en público profiriendo amenazas con relación a la norma y que involucran una sanción. También utilizamos la autoridad que nos da nuestro rol como docente para dirigirnos a ellos con palabras o expresiones que los descalifican en su individualidad o que implican la utilización de tácticas como el grito en el control de la disciplina.

La madre de familia afirma que los docentes no tenemos expectativas sobre los estudiantes ni valoramos diferencialmente sus fortalezas. Pareciera hacer referencia a que tanto en su etapa como estudiante como en su etapa como madre de un estudiante observa que los docentes nos enfocamos en la indisciplina de los niños(as) y jóvenes. Señala que el docente debe hacerle ver a ese estudiante que es considerado como “*indisciplinado*”, sus fortalezas, con el fin de generar motivación en este para cambiar su actitud. Manifiesta que los docentes no debemos estar siempre enfocados en la

debilidad de ese estudiante ya que si esto sucede este se va a desmotivar y va a pensar que sus capacidades y esfuerzos no van a ser tenidos en cuenta y podría considerar que no habría razón para cambiar si siempre va a estar etiquetado como “*malo*” o “*mal estudiante*”. Menciona unos momentos de recuperación a nivel institucional y hace referencia a que una semana antes de finalizar el “*tema escolar*”, los estudiantes presentan las recuperaciones y que al final del año también se realizan las ACES. Considera que la recuperación “*está bien en sus momentos*”. En la institución se realizan refuerzos una semana antes de terminar el periodo académico y en la última semana del año escolar se realizan las Actividades Complementarias Especiales de Superación (ACES). Observo que la madre solo hace referencia a los tiempos de los refuerzos y recuperaciones, pero no tiene conocimiento con respecto al análisis de las variables internas y externas en el aprendizaje de los estudiantes al momento de estructurar este trabajo. En ese sentido se evidencia un desconocimiento.

4.4 Gestión de la Comunidad

La gestión a la comunidad tiene en cuenta los siguientes elementos:

<p>Accesibilidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proyecto de vida. 	<p>Proyección a la comunidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escuela de padres. - Oferta de servicios a la comunidad. - Servicio social estudiantil.
<p>Participación y convivencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participación de los estudiantes. - Asamblea y Consejo de padres de familia. - Participación de los padres de familia. 	<p>Prevención de riesgos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prevención de riesgos físicos. - Prevención de riesgos psicosociales. - Programas de seguridad.

Esta gestión se detallará de manera generalizada dando cuenta de las políticas institucionales y las estrategias enmarcadas en valores.

Se considera que a nivel institucional sí se desarrollan estrategias en la adquisición de valores como el reconocimiento y respeto a la diferencia, la cooperación y la solidaridad. Se menciona la existencia de encuentros globales con los estudiantes y las carteleras como estrategias para llevar a cabo esta acción. Como lo mencioné en un apartado anterior, en la institución se ha venido desarrollando en los últimos años el proyecto de valores que integra los proyectos obligatorios, una

serie de valores que se trabajan mensualmente a través de encuentros comunitarios con los estudiantes donde se hace apertura al proyecto del mes y se trabaja en torno a los valores por medio de guías. Así mismo, estas actividades, programadas dentro de cada proyecto obligatorio, se articulan a los actos cívicos.

En cuanto a la identificación de procesos existentes que guían la participación de los estudiantes en la institución, se manifiesta que existe una política institucional clara que consiste en que “*se comunica y se hace*”. Sin embargo, se indica que no existen consensos, que simplemente se toman decisiones al respecto de lo que se va a hacer, se comunican y se llevan a cabo las acciones para el cumplimiento de objetivos.

Para ejemplo de lo anterior, la situación de la pandemia como una oportunidad para la revisión de los canales de comunicación de la institución con los estudiantes. Se habla de la necesidad de flexibilizarnos con respecto a la forma de comunicarnos, ya que algunos podrán hacerlo por internet, otros por teléfono, otros de manera física. Expresa la necesidad de acomodarnos y ser flexibles con respecto a las dinámicas institucionales y a la realidad de los estudiantes. Apunta a que es importante el reconocimiento de las condiciones de discapacidad en algunas familias y a la descompensación sociocultural presente en estas. Argumenta que debe existir una flexibilización en la forma como se redactan las circulares dirigidas a las familias y las guías de trabajo físico y esgrime que esto reside en las diferencias existentes entre el bagaje cultural que poseemos con respecto a esas familias. Además, se afirma que la institución ha diseñado estrategias de comunicación con los padres de familia y se menciona un video realizado por la rectora que se considera que pudo haberles llegado más que las circulares que se publican en la página web institucional, en últimas lo que se quiere es valerse de diversas herramientas de comunicación para llegarle a la comunidad educativa de manera eficaz.

En concordancia con las problemáticas psicoafectivas y psicosociales que se constituyen en factores de riesgo para la población estudiantil se argumenta que existe conocimiento en torno a los problemas que aquejan a la comunidad educativa y los asuntos que ponen en riesgo, la población escolar por parte de los docentes, especialmente de aquellos que llevan más tiempo en la institución.

En suma, se afirma que el programa Escuela Entorno Protector tiene caracterizada a la población estudiantil que presenta esas “*condiciones particulares*”. Se menciona que se tenía proyectado presentar y aplicar una “*guía de riesgo psicosocial*” con el objetivo de que esta fuese la identificación de la población estudiantil con condiciones particulares dentro de los grupos.

5. Resultados y conclusiones

Presentado el análisis de los datos a la luz de las *áreas de Gestión*, procedo a enfocarme en los objetivos específicos del trabajo de investigación para presentar mis hallazgos.

5.1 Dimensión A, *Culturas Inclusivas*

Es definida en el Índice de Inclusión de la siguiente manera:

Esta dimensión se relaciona con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Se refiere a sí mismo al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del Consejo Escolar y las familias, que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar. Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada escuela y en su quehacer diario, para apoyar el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo de la escuela. (Booth y Ainscow, 2000, p.18).

- Desde la misión, visión y principios institucionales existe una intención en la I.E. ALPUMA de admitir el ingreso a toda la población del sector sin discriminación de raza, cultura, género, ideología, credo, preferencia sexual, condición socioeconómica o, situaciones de vulnerabilidad como, necesidades educativas especiales por discapacidad, desplazamiento y analfabetismo, entre otros.
- Se percibe que la I.E. ALPUMA está avanzando en el reconocimiento de las diferencias

individuales sociales y culturales de los estudiantes. Es decir, en el reconocimiento de la diversidad y en particular de *la discapacidad*.

- Se necesita continuar en la búsqueda de estrategias que apunten a que todos los miembros de la comunidad educativa tengan una percepción general del enfoque inclusivo que pretende impulsar la institución educativa. Esto podría contribuir a eliminar las “*barreras actitudinales*” que se perciben en los mismos hacia la diversidad en general y la discapacidad en particular.
- En la relación que las familias, docentes y pares establecemos con la discapacidad en la I.E. ALPUMA, se evidencian dificultades para reconocer, entender y aceptar la diferencia, las condiciones particulares y las necesidades especiales en un marco de respeto por la diferencia.
- Existen actitudes mediadas por el uso de estereotipos que dan cuenta de la relación que establecemos los miembros de la comunidad educativa con la diversidad en general y la discapacidad en particular.
- Se percibe que la participación de los estudiantes en el gobierno escolar les brinda la posibilidad de que sus ideas sean escuchadas y articuladas a las dinámicas institucionales.
- Es necesario que la comunidad educativa comprenda la diversidad y que dicha comprensión no se relacione solo con la discapacidad.
- Existe la percepción con respecto a que la relación que establecen algunos docentes, con los estudiantes con discapacidad está mediada por el maltrato, la indiferencia y el sufrimiento personal.
- Existen relaciones que se establecen dentro del aula entre algunos estudiantes con discapacidad y sus pares que muchas veces son validadas a nivel grupal y que están basadas en agresiones y violencias que se plasman en humillaciones, comentarios y burlas relacionadas con la capacidad, las características físicas y las percepciones individuales en torno a las condiciones de vida de estos.
- Se evidencia:
 - Desconocimiento en torno al tema de las personas en situación de vulnerabilidad relacionada con la diversidad en general y la discapacidad en particular.
 - Reconocimiento de la pertenencia de los padres de familia y del rol que desempeñan

como parte de la comunidad educativa de la institución.

- Percepción positiva con relación a la utilización de las diversas estrategias de comunicación institucional con las familias.
- Desconocimiento por parte de algunos miembros de la comunidad educativa en relación a las condiciones y materiales utilizados en la realización de las actividades que se perciben como servicios complementarios.
- Desconocimiento con relación al talento humano existente en la institución y sus potencialidades y una percepción con respecto a la falta de espacios para conocerlos.
- Incomodidad por parte de algunos estudiantes con discapacidad ante las actitudes discriminatorias y ofensivas de sus pares.
- Existencia de los actos cívicos como espacios en los que los estudiantes pueden mostrar los talentos que poseen.
- Una relación con la diversidad en general, y con la discapacidad en particular basada en percepciones individuales desde los estereotipos que manejamos como sujetos sociales.

5.2 Dimensión B, Políticas Inclusivas.

Booth y Ainscow (2000), sostienen que:

Esta dimensión tiene que ver con asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Se considera como “apoyo” todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado. Todas las modalidades de apoyo se agrupan dentro de un único marco y se conciben desde la perspectiva del desarrollo de los alumnos, y no desde la perspectiva de la escuela o de las estructuras administrativas. (p.18)

- En la I.E. ALPUMA se caracteriza y atiende a la población estudiantil con NEE asociadas con la discapacidad. Como aspecto a mejorar, se debe trabajar en la implementación de

estrategias que permitan que el reconocimiento de las diferencias individuales, sociales y culturales de los estudiantes en la institución no se limite a una porción de la población estudiantil, sino que abarque la diversidad en general.

- Se reconoce el *enfoque inclusivo* de la I.E. ALPUMA y sus políticas y metas comunes a la atención a la diversidad en general y a la discapacidad en particular.
- Los actores escolares nos involucramos en la propuesta de inclusión de la institución a través de actitudes individuales.
- En la I.E. ALPUMA la educación en valores de respeto y aceptación de las diferencias en una sociedad plural y democrática se constituye en una política institucional y la existencia de un proyecto de valores da cuenta de esta.
- Los docentes de la I.E. ALPUMA recibimos información relacionada con la caracterización de la población estudiantil de estudiantes con discapacidad o trastornos mentales o psicosociales por parte de las profesionales de apoyo de la UAI.
- Existe información sobre la construcción de una “guía de riesgo psicosocial” en la institución, como propuesta de “identificación y abordaje” de la población estudiantil con riesgo psicosocial en la institución.
- Se reconoce como rol de los programas de la alcaldía el brindar espacios de atención y acompañamiento en la institución basados en la prevención de situaciones que representan riesgo psicosocial para los estudiantes.
- Se reconoce el rol de las “comisiones de ponencia” y sus líneas de actuación como apoyo para los coordinadores de la institución en asuntos relacionados con las situaciones de riesgo psicosocial que inciden en la convivencia escolar.
- Se reconoce la existencia de medidas tomadas por la institución relacionadas con el quehacer diario y que se enfocan en la prevención de situaciones que se constituyen en riesgo psicosocial para los estudiantes.
- La información sobre la caracterización de los estudiantes en situación de discapacidad que se encuentra en la plataforma Máster 2000, que está vinculada con el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT), es considerada insuficiente.
- Se percibe una “necesidad” de que las reuniones que se realizan para brindar información acerca de las características de los estudiantes de la institución que presentan alguna

condición de discapacidad sean más secuenciales.

- Se evidencia una percepción de “conocimiento tardío” con respecto a la información que recibimos los docentes sobre la caracterización de los estudiantes con NEE asociadas a la discapacidad.
- Los profesionales que prestan servicios de apoyo desde diferentes programas de la alcaldía en la institución son tenidos en cuenta y escuchados en los procesos de toma de decisiones relacionados con situaciones que tienen que ver con asuntos que inciden en los climas de aula y las dinámicas grupales y que están relacionados con los estudiantes. La afectación individual y grupal de estos asuntos se analiza a la luz del manual de convivencia y de las políticas institucionales. Este análisis procura que el estudiante no resulte afectado, que se implique, pero busca estrategias de solución desde las acciones pedagógicas.
- Hay desconocimiento en relación con los procesos de toma de decisiones que se dan en la parte administrativa, y con los criterios que se tienen en cuenta para llevar a cabo estos. Y que esta circunstancia no permite afirmar si las decisiones que se toman van en pro del bien común o no. Se percibe que en la institución solo se toman las decisiones y se comunican.
- Existe una percepción de “no consenso” en los procesos de toma de decisiones en la institución.
- Existe una percepción de confusión con respecto a los medios a través de los cuales se comunican las decisiones.
- Se piensa que la promoción de los estudiantes con discapacidad debe responder a la existencia de un avance en sus procesos académicos.
- Los criterios que utilizan algunos docentes para sustentar la promoción obedecen a concepciones individuales en torno a la “calidad” y “excelencia” y a procesos de jerarquización académica y adjetivación de los estudiantes.
- La percepción en cuanto a situaciones en que se piensa que la promoción de los estudiantes con discapacidad debe darse sin analizar sus desempeños podría responder a la falta de garantías de un avance en sus habilidades en caso de repitencia esto a razón de una percepción relacionada con la falta de atención y las condiciones del sistema.
- Los mecanismos de participación existentes al interior de la institución que se utilizan para elegir a los miembros del gobierno escolar se constituyen en una oportunidad para que todos

los estudiantes puedan hacer parte de este.

- Se deben diseñar estrategias para mejorar la difusión relacionada con el conocimiento de los miembros de la comunidad educativa que componen los órganos del gobierno escolar. Así mismo, se deben revisar los requisitos estipulados en la institución para la elección de las diferentes personas y estamentos que lo componen con el fin de prevenir cualquier tipo de discriminación que impida la participación de todos.
- Es necesario revisar la flexibilización de los canales de comunicación existentes entre la institución y los estudiantes y sus familias con el fin de que sean pertinentes, efectivos y que tengan en cuenta la realidad de las dinámicas institucionales y el contexto y bagaje cultural de las familias.
- Existen procesos de difusión por parte de la Unidad de Atención Integral (UAI), relacionados con la prestación de servicios como realización de evaluaciones neuropsicológicas y procesos terapéuticos llevados a cabo por algunas universidades como el CES, la María Cano y la San Buenaventura y que están enfocados en la población estudiantil con discapacidad.
- Los programas de la alcaldía que se encuentran presentes en la institución (UAI, Escuela Entorno Protector, PTA y MIAS) favorecen los procesos de inclusión y atención a la diversidad.
- Hay una percepción de desconocimiento con respecto a la existencia de alianzas, convenios o relaciones interinstitucionales o intersectoriales que favorezcan la inclusión en la institución.
- Se evidencia información sobre la articulación entre los programas de la UAI y Entorno Protector con el fin de dimensionar problemáticas que se ven al interior de los grupos y dificultades de convivencia relacionadas con diversas situaciones, incluyendo a la población estudiantil con discapacidad que manifiesta problemas de convivencia.
- Existe la percepción de que la infraestructura de la institución es adecuada. Sin embargo, también se percibe que para una persona con discapacidad física o motora podría ser difícil acceder y desplazarse al interior de la institución, ya que existen muchas escalas. Esta situación se constituye en una “barrera arquitectónica”, que obstaculiza la “accesibilidad física” para lo población estudiantil con discapacidad.
- Se evidencia:

- No existe restricción con relación a la admisión de los estudiantes a la institución.
- La necesidad de unificar criterios entre los docentes y los directivos docentes para definir el (los) canal (es) oficial (es) de comunicación entre estos miembros de la comunidad educativa.
- Información acerca de la remisión de algunos estudiantes en situación de discapacidad de la institución a estas universidades. Su oferta de servicios se da en términos de precios bajos con respecto al contexto de las familias que hacen parte de la institución, con el fin de posibilitar el acceso a estos.
- Información con respecto a ajustes realizados al SIMAT para incluir unos trastornos del aprendizaje que antes no estaban y existe una percepción con respecto a que la articulación entre normas y leyes provoca inconsistencias en este sistema de información que afectan la caracterización con respecto a los diagnósticos de los estudiantes con discapacidad.
- Información sobre disparidades relacionadas con el retiro de algunas condiciones de discapacidad que se encontraban en el SIMAT.
- Dificultad en el acceso a la información que arroja el proceso de matrícula con el fin de observar si este da cuenta de la diversidad de la población estudiantil en general, de aquella con discapacidad en particular y del carácter inclusivo de la institución. Esta dificultad podría ser la razón para que exista una percepción con relación a que el proceso de matrícula no da cuenta de la diversidad de los estudiantes.
- Conocimiento de la información relacionada con la caracterización de los estudiantes con NEE vinculadas a la discapacidad se da de manera tardía y afecta los procesos de atención.
- Conocimiento por parte de algunos miembros de la comunidad educativa con respecto a la existencia de archivos que contienen la historia escolar de los estudiantes y registros anexos en torno a los procesos de atención llevados a cabo por la UAI. Estos archivos reposan en la secretaría de la institución.
- Existe la percepción de que el boletín de calificaciones explica muy bien las fortalezas y debilidades de los estudiantes.
- Existe la percepción de que no se requieren transformaciones a nivel de infraestructura, justificada en la no existencia de estudiantes con discapacidad física o motora. Esta percepción obstaculiza la posibilidad de eliminar las “barreras arquitectónicas” existentes en la IE.

- Información con respecto a la utilización de los espacios institucionales favoreciendo a los estudiantes que requieren que esta sea ajustada a razón de sus dificultades de movilidad o condiciones de salud complejas.
- Conocimiento en torno a la gestión del recurso humano por parte de la rectora relacionada con la consecución de profesionales para apoyar, asesorar u orientar.
- Percepción de inexistencia de recursos para el aprendizaje e inviabilidad de consecución de estos en el corto plazo. Si esta percepción se constituye en una realidad, esta situación podría tener incidencia en la consecución de materiales específicos o recursos tecnológicos adaptados que favorezcan la atención y procesos de apoyo dirigidos a estudiantes en situación de discapacidad.
- Percepción de no existencia de procesos que determinen las necesidades reales en la adquisición de recursos para el aprendizaje.
- Existencia de estrategias desde el programa MIAS, que es un programa del municipio vinculado al sector salud, que apuntan a la realización de tamizajes en la parte nutricional y servicios de vacunación que involucran a los estudiantes y que generan procesos de seguimiento con las familias.
- Existencia de una política institucional de capacitación a los docentes para alcanzar el perfil institucional propuesto, que, teniendo en cuenta la reestructuración del modelo pedagógico, apunta a un enfoque inclusivo. Esto implicaría la estructuración de un programa de formación docente encaminado a eliminar “barreras pedagógicas” y a facilitar la “accesibilidad curricular y académica”, con el fin de favorecer los procesos de atención a la diversidad de la población estudiantil en general y a los estudiantes en situación de discapacidad.
- Percepción con relación a la falta de difusión y de realización de unas reuniones que permitan el debate en torno a la política de capacitación, ya que se percibe como impuesta.
- Existe conocimiento en torno a la existencia de recursos que recibe la institución por parte de la secretaría de educación y el ministerio.
- Desconocimiento con respecto a los procedimientos e instrumentos utilizados a nivel institucional en la gestión de recursos.
- Existencia de una percepción de desconfianza por parte de algunos miembros de la comunidad educativa con respecto al acceso a la información relacionada con la

disponibilidad de recursos en la institución y a los procesos que tienen que ver con la gestión de estos.

- Percepción de “no existencia” de política institucional a través de la cual la planificación y el desarrollo de las clases de respuesta a la diversidad del estudiantado en general y a la discapacidad en particular; e imposibilidad para dar cuenta de las características que hacen que el plan de estudio se considere inclusivo.
- Percepción de que el modelo pedagógico existente en la institución favorece la atención a la diversidad en general y la discapacidad en particular.
- Existe información con respecto a que el modelo pedagógico institucional se encuentra en proceso de construcción y socialización.
- Conocimiento en cuanto al diseño y las bases del modelo pedagógico, enfatizando su alineación con los principios del diseño universal del aprendizaje y el favorecimiento que representa su metodología con respecto al acceso a los conocimientos desde la diversidad de estrategias para todos los estudiantes.
- Información con respecto a que el modelo pedagógico existente en la institución responde a las necesidades de los estudiantes con dificultades comportamentales y cognitivas.
- Es necesario llevar a cabo un trabajo que permita que los docentes interioricen el modelo pedagógico de la institución.
- Necesidad de que las capacitaciones que se brindan a los docentes y que apuntan a la interiorización del modelo pedagógico deben estar enfocadas en las prácticas de aula.
- Es necesario que las capacitaciones dirigidas a los docentes y que se realizan en torno al modelo pedagógico los confronten con su quehacer en el aula, con el fin de que lo entiendan y se apropien de él.
- Percepción de que se está en el proceso de entendimiento y apropiación del modelo pedagógico.
- Existencia de información con respecto a la gestión de ciertos recursos personales como lentes por parte del sector salud y con el empoderamiento de los padres de familia de estudiantes con “discapacidad visual”.
- La “no existencia” de material didáctico a razón de las condiciones de deterioro de este.
- Existencia de textos proporcionados por entidades estatales, pero se percibe que no son compatibles, para algunas áreas, con los contenidos y procesos propuestos en el plan de

estudios.

- Existencia de la percepción de que las condiciones de la planta física no son adecuadas para facilitar el aprendizaje de estudiantes con discapacidad visual, en relación con la inexistencia de un salón adecuado para darles clase.
- Información con respecto al inicio de procesos en torno a la revisión de las políticas de evaluación a nivel institucional con el fin de que permitan el reconocimiento de las fortalezas y el respeto de las características individuales de todos los estudiantes.
- Información con respecto a las acciones llevadas a cabo por parte del Consejo académico de la institución enfocadas en el planteamiento de estrategias de evaluación flexibles que apunten a la diversidad. Este tipo de iniciativas se constituye en un facilitador que permite la eliminación de “barreras pedagógicas” relacionadas con el proceso evaluativo de los estudiantes en general y la población en situación de discapacidad en particular.
- “Falta de unidad de criterio” en torno al entendimiento del proceso de evaluación por parte de los miembros de la comunidad educativa.
- Que el Sistema de Evaluación Institucional (SIE) debe ser revisado, replanteado y ajustado a la luz del modelo pedagógico, con miras a favorecer la atención a la diversidad en general y la “accesibilidad curricular y académica” a los estudiantes en situación de discapacidad.
- No existe un soporte legal para justificar a nivel institucional la formulación de políticas de atención personalizada a los estudiantes con discapacidad, a no ser que sean condiciones muy particulares.
- Información con respecto a la existencia de procesos para hacer seguimiento al ausentismo de los estudiantes como llamar a las casas para indagar por la razón de la inasistencia y la elaboración de actas de reporte de ausentismo por parte de los coordinadores.
- Desconocimiento con respecto a la existencia de procesos de seguimiento a los egresados en la institución.
- Existe una percepción de “inconformidad” con respecto al manejo y al trabajo realizado por parte de la Asamblea y Consejo de Padres de Familia en la institución.
- Percepción de “inconformidad” relacionada con la composición de la Asamblea y Consejo de Padres de Familia y con la “imposibilidad” de que este estamento realice acciones enfocadas en el análisis profundo de situaciones que se dan en torno a los estudiantes.
- Se reconoce el programa Escuela Entorno Protector como aquel que caracteriza a la

población estudiantil que presenta riesgo psicosocial y como apoyo a los otros programas de la alcaldía que prestan sus servicios en la institución, especialmente al de la UAI.

- Percepción de “inequidad” relacionada con las condiciones ambientales (ruido y falta de iluminación) y el uso de los espacios existentes en la institución en la realización de los procesos educativos.
- Percepción de “inequidad” relacionada con la disponibilidad de los espacios existentes en la institución para llevar a cabo los procesos educativos y con las respuestas recibidas con respecto al mejoramiento de las condiciones físicas de los espacios en los que los estudiantes reciben el servicio educativo.
- La política de atención por parte de los docentes en sus horas disponibles no está enfocada en la atención exclusiva de estudiantes con discapacidad.
- Como causas de ausentismo de los estudiantes con discapacidad: las situaciones relacionadas con sus condiciones físicas, la asistencia a procesos médicos terapéuticos, las crisis de orden psicológico o emocional que surgen a razón de sus diagnósticos, la asistencia a fundaciones donde reciben apoyos terapéuticos, sensación de incomodidad en la institución ligada a maltrato y burlas por parte de pares o bullying, falta de atención por parte del colegio y falta de avance académico o en términos de competencias.
- Se percibe que cuando la inasistencia de un estudiante que sufre algún tipo de trastorno está relacionada con la parte emocional esto podría justificarse en la posibilidad de que esta situación incida en la convivencia escolar.
- Existe una percepción con respecto a que las situaciones relacionadas con la convivencia no son las que generan más ausentismo en los estudiantes con discapacidad.
- Se reconoce la existencia de casos aislados de ausentismo de estudiantes con discapacidad relacionados con la convivencia.
- Situaciones de sensación de incomodidad en la institución ligada a maltrato y burlas por parte de pares o bullying, falta de atención por parte del colegio y falta de avance académico o en términos de competencias, se perciben como otras posibles razones de ausentismo en los estudiantes con discapacidad.

5.3 Dimensión C, Prácticas Inclusivas

Booth y Ainscow (2000), afirman que:

Esta dimensión se refiere a que las prácticas educativas reflejen la cultura y las políticas inclusivas de la escuela. Tiene que ver con asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera de la escuela. La enseñanza y los apoyos se integran para “orquestrar” el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y la participación. El personal moviliza recursos de la escuela y de las instituciones de la comunidad para mantener el aprendizaje activo de todos. (p.18)

- En la **I.E. ALPUMA** se procura por que los procesos formativos respondan a las características individuales, sociales y culturales de la población estudiantil. Sin embargo, la diversidad de la población estudiantil y las condiciones del sistema educativo se constituyen en obstáculos para llevar a cabo este proceso de manera individualizada.
- En la institución algunos docentes tienen la intención de llevar a cabo acciones con respecto a la diversificación de estrategias de enseñanza. Sin embargo, se percibe que no todos lo hacen y que dificultades relacionadas con el apoyo recibido, el manejo de herramientas y el diseño de estrategias podrían constituirse en situaciones limitantes para llevar a cabo dicha diversificación que tiene como objetivo que todos los estudiantes puedan acceder a los conocimientos y a la información.
- La interiorización del concepto de diversidad por parte de los docentes de la I.E. ALPUMA se constituye en requisito fundamental para realizar acciones pedagógicas “diferenciadas” en torno al reconocimiento de las diferencias de los estudiantes.
- En la I.E. ALPUMA se evidencia la existencia y utilización de diversas estrategias de comunicación con los miembros de la comunidad educativa, como circulares, página web, redes sociales institucionales, grupos de WhatsApp y correo institucional.
- Existe una percepción de segmentación y desconexión entre las labores desarrolladas por algunos miembros de la comunidad educativa relacionadas con el funcionamiento interno de la institución derivada de una percepción de desconocimiento.
- El análisis de los antecedentes relacionados con diagnósticos de discapacidad y condiciones

personales y escolares de los estudiantes se hace de manera conjunta con las familias después de que ingresan a la institución. El proceso de acompañamiento a los estudiantes que lo requieren se realiza posterior a este análisis.

- Existe la percepción de que, a partir del entendimiento, la interiorización y la apropiación del modelo pedagógico por parte de los docentes, la atención a la diversidad en general y a la discapacidad en particular, se facilita.
- Se percibe que algunos docentes no están realizando actividades orientadas a conocer las características de aprendizaje de los estudiantes a nivel institucional.
- Se necesita que exista convencimiento de la existencia de la diversidad dentro del aula y de las necesidades educativas de los estudiantes por parte de los docentes.
- Existe la necesidad de entender las nuevas metodologías de la enseñanza, las cuales apuntan a dinámicas y necesidades de los estudiantes que están relacionadas con lo actitudinal y con el conocimiento y reconocimiento de la diferencia.
- Es necesario materializar el modelo pedagógico en las prácticas de aula por parte de los docentes con miras a generar sensaciones de seguridad y convicción con respecto a la posibilidad de atender la diversidad en general y la discapacidad en particular.
- Se reconoce la existencia de “barreras pedagógicas” que podrían solucionarse con la apropiación y la materialización del modelo pedagógico con el fin de entender que todos podemos participar y garantizar a los estudiantes el acceso al servicio educativo en términos de calidad.
- Se necesita que el docente se empodere con respecto a los procesos de atención a la población en situación de discapacidad en el marco de la educación inclusiva.
- Se percibe que no existen políticas claras enfocadas en los procesos de seguimiento académico de los estudiantes con discapacidad.
- Existe una percepción con respecto a que la inclusión se ha constituido en un discurso que ha llevado a los estudiantes con discapacidad a hacer parte del aula regular, donde son maltratados.
- Se percibe que los docentes deben brindar un trato digno a los estudiantes con discapacidad y no ser indiferentes ante su presencia en el aula.
- Algunos docentes no atienden los conflictos y violencias relacionados con la diversidad que se generan en el aula, privilegiando las temáticas de las clases.

- Algunos encuentros comunitarios y la utilización de las carteleras institucionales se constituyen en estrategias para el proceso de formación en valores.
- La participación de todos los estudiantes en las actividades que realiza la institución posibilita el desarrollo de habilidades y competencias para la vida.
- Se percibe una dificultad en los docentes para desligarse de las prácticas de aula tradicionales y dar paso a otras enfocadas en el reconocimiento de las necesidades educativas especiales de algunos de los estudiantes y como esta visión diferenciada debe orientar los procesos académicos. Las prácticas de la “educación tradicional” se constituyen en una “barrera pedagógica”, que obstaculiza la atención a la diversidad y la “accesibilidad curricular y académica” a los estudiantes con discapacidad.
- Se percibe el reconocimiento de actitudes de los estudiantes en el aula de clase que son utilizadas por parte de los docentes para caracterizarlos y adjetivarlos de acuerdo con sus percepciones.
- Existe una percepción de naturalización de actitudes por parte de los docentes que pueden constituirse en escenarios de discriminación al interior de las aulas y que dan cuenta de su relación como sujetos sociales con la diversidad en general y con la discapacidad en particular.
- Se requiere diseñar estrategias para que los estudiantes con discapacidad no sean vistos como personas que se constituyen en factores que impiden el normal desarrollo de las actividades de clase.
- Se percibe que algunos docentes aprovechan su figura de autoridad para irrespetar a los estudiantes.
- Existe una percepción de “no participación activa” de las familias a razón de las problemáticas relacionadas con la composición y diversidad de estas.
- Se evidencia:
 - Información con respecto a que los docentes contribuyen en el proceso de identificación, desde el aula, de las características de los estudiantes con NEE relacionadas con la discapacidad.
 - La existencia de actividades que se desarrollan a nivel institucional como el semillero de

- teatro y algunas que realizan entidades externas.
- Información con respecto a la realización de acciones individuales desde la autonomía de enseñanza en procura de lograr el objetivo de dar respuesta a la diversidad del estudiantado a través de la planificación y el desarrollo de las clases.
 - Información sobre iniciativas individuales de algunos docentes que buscan dilucidar los estilos de aprendizaje de los estudiantes.
 - Percepción de que los docentes de la institución piensan que lo más importante es la calificación dentro del proceso evaluativo. Esta comprensión del “proceso evaluativo” puede obstaculizar la atención a los estudiantes con discapacidad.
 - Percepción de “injusticia” o “poca practicidad” en los procesos evaluativos.
 - Existencia de una percepción de incoherencia entre las prácticas reales de los docentes y la propuesta de inclusión a nivel institucional para atender la diversidad en general y la discapacidad en particular.
 - Existencia de prácticas docentes que se constituyen en prácticas homogenizantes en las que se establecen las mismas directrices y competencias para todos los estudiantes. Estas prácticas no favorecen la atención a la diversidad en general y a la discapacidad en particular.
 - La “malla curricular” de primaria es extensa y la asignación de tareas se pasa de un estándar normal, teniendo en cuenta que los estudiantes en este nivel requieren mayor acompañamiento de los padres en la realización de estas.
 - Información con respecto a la realización de ajustes relacionados con el uso de los materiales para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes con discapacidad.
 - Se requieren prácticas pedagógicas inclusivas por parte de los docentes para atender a los estudiantes con discapacidad.
 - No existen altas expectativas relacionadas con el desempeño de los estudiantes ni una valoración diferencial de sus fortalezas.
 - La existencia de prácticas en el aula por parte de los docentes, que dan cuenta de actitudes en la instrucción y el ejercicio de la autoridad a la luz de la norma con relación al control disciplinario, que establecen tensiones en la relación pedagógica con los estudiantes y que pueden llegar a violentarlos. Estas actitudes por parte del docente pueden originarse a partir de “barreras personales” que muestran su relación con la diversidad en general y con la

discapacidad en particular.

- Una disparidad en los procesos académicos que se llevan a cabo por parte de los docentes a la luz de la flexibilidad metodológica.
- Una percepción de “responsabilización individual” del docente con respecto a las prácticas de aula.
- Una percepción de “imposibilidad” para referirse al trabajo del docente como un todo en la institución.
- Existencia de procesos de seguimiento por parte de algunos docentes que tienen en cuenta el conocimiento y la valoración de las competencias básicas, ciudadanas y ocupacionales a las que se quiere llegar, los niveles que se pretenden alcanzar y los indicadores de desempeño a los que se apunta.
- Existencia de una dificultad relacionada con el seguimiento personalizado a los avances de los estudiantes con discapacidad justificada en las condiciones del sistema educativo.
- Existencia de una percepción en cuanto a que los niveles de competencia apuntan a la diversidad y permiten llevar a cabo mediciones con respecto a los logros relacionados con el nivel de competencia que el estudiante puede alcanzar.
- Los docentes se muestran receptivos y abiertos a brindar asesorías y a llegar a acuerdos con respecto a asuntos académicos particulares de los estudiantes.
- La percepción de indiferencia del docente hacia los estudiantes con discapacidad es justificada en la falta de herramientas para trabajar con ellos.
- Conocimiento con respecto al desarrollo de estrategias en la adquisición de valores como el reconocimiento y respeto a la diferencia, la cooperación y la solidaridad a nivel institucional.

Una vez identificadas las Culturas, Políticas y Prácticas existentes en la I.E. ALPUMA y que dan respuesta al primer objetivo del estudio de investigación, procedo a desarrollar el análisis del *segundo objetivo específico* que está formulado de la siguiente manera:

- Señalar las tensiones que se generan en la convivencia escolar a raíz de la implementación de las *culturas, políticas y prácticas* que se disponen en la I. E. Alfonso López Pumarejo para atender a la población con discapacidad y garantizar su proceso de inclusión en el aula de clase.

5.4 Culturas que ponen en tensión la convivencia escolar

- La I.E. ALPUMA ha demarcado desde el proceso de reestructuración y ajuste de su modelo pedagógico una directriz que apunta a que todos los miembros de la comunidad educativa reconozcan, interioricen y se apropien del “enfoque inclusivo” de la institución. Sin embargo, es necesario continuar en la búsqueda de estrategias para lograr este objetivo, ya que desde las percepciones, creencias y actitudes que emergen en el quehacer diario de la institución se manifiestan una serie de tensiones que se generan a partir de las relaciones y concepciones que los miembros de esta comunidad educativa poseen con respecto a la diversidad en general y a la discapacidad en particular.
- Existe en los miembros de esta comunidad educativa una dificultad para reconocer, entender y aceptar la diferencia. Así mismo, se evidencia la utilización de estereotipos relacionados con la diversidad en general y la discapacidad en particular que median el entramado de relaciones que se construyen al interior de la institución. Esta dificultad puede constituirse en un factor que pone en tensión la convivencia entre todos los integrantes de dicha comunidad. Se requieren estrategias surgidas desde los diferentes programas y proyectos que se ejecutan y desde los eventos que se realizan en el plantel que apunten a un fortalecimiento del proceso de construcción relacional que se enfoque en el conocimiento de conceptos como la vulnerabilidad y la diversidad y en el desarrollo de habilidades que incentiven el respeto y la valoración de la diferencia como punto de partida para enriquecernos y transformarnos desde la humanización del ser. Actualmente, y a raíz de la pandemia, se han generado propuestas a nivel institucional que apuntan a realizar encuentros virtuales de carácter formativo y que son diseñados por parte de los profesionales de apoyo externos pertenecientes a programas de la alcaldía y liderados por los docentes de la institución. Sería importante proponer que dentro de estos encuentros se aborden temas relacionados con la diversidad en general y la discapacidad en particular, con el fin de que se eliminen las “barreras actitudinales” de los miembros de la comunidad educativa y de que se generen cambios que contribuyan a la disposición de una “cultura

inclusiva” al interior de la institución. Desafortunadamente, esta propuesta formativa no está impactando a toda la comunidad educativa a raíz de las dificultades relacionadas con la conectividad a internet que se manifiestan en gran parte de la población estudiantil.

- Es necesario desarrollar estrategias que permitan que los miembros de esta comunidad educativa entiendan la diversidad desde la amplitud del concepto mismo y no solo desde el enfoque que se le ha venido dando a nivel institucional, que corresponde al de la discapacidad. Esta falta de multiplicidad de posibilidades que abarca el concepto puede hacer que su entendimiento se polarice en un solo aspecto de este y contribuir a descuidar los otros aspectos de la diversidad humana y no impactar positivamente de una forma global la construcción de relaciones que se entretengan en la convivencia.
- Es fundamental que las relaciones que los docentes de la institución establecemos con los estudiantes con discapacidad se transformen con el fin de desarraigar de la institución actitudes de indiferencia y maltrato hacia estas personas y los sentimientos de sufrimiento personal que se generan en estos miembros de la comunidad educativa. Acciones efectivas guiadas desde las directivas docentes a través de programas de capacitación en torno a temáticas que permitan esta relación con la discapacidad en particular y con la diversidad en general, podrían ser claves en la transformación de estas percepciones y actitudes.
- La existencia de actitudes y comportamientos agresivos y violentos ponen en tensión las relaciones que se establecen entre los estudiantes tanto dentro como fuera de las aulas. En el caso particular de la institución se evidencia que algunas relaciones que establecen con estudiantes con discapacidad se materializan en humillaciones, comentarios y burlas relacionadas con la capacidad, las características físicas y las percepciones e impresiones individuales que se elaboran en torno a las condiciones de vida de estos estudiantes. Es vital que los docentes estén alertas ante la presencia de estas situaciones para darle un manejo a los conflictos y desarraigar violencias que surgen a nivel institucional y que tienen como origen este tipo de actitudes. Si estas situaciones no se confrontan podrían generarse escenarios de discriminación que irían en contra del propósito que tiene la institución de enfocarse en la diversidad en general y en la discapacidad en particular; y se podría dar pie a que los conflictos escolares escalen a violencia, a que fenómenos como el maltrato y la intimidación escolar tengan cabida en la institución, trayendo consigo consecuencias en la

autoestima, el desarrollo de la personalidad, la emocionalidad y la motivación de los estudiantes.

- La relación que establecemos con la diversidad en general, y con la discapacidad en particular está basada en percepciones individuales desde los estereotipos que manejamos como sujetos sociales. Esta situación puede generar tensión en las relaciones que se establecen entre todos los miembros de la comunidad educativa.

5.5 Políticas que ponen en tensión la convivencia escolar

- En la I.E. ALPUMA se requiere el diseño de políticas y estrategias institucionales que permitan el reconocimiento de las diferencias individuales, sociales y culturales de los estudiantes y que apunten a la atención educativa, no solo de las necesidades educativas especiales de los estudiantes con discapacidad, sino también de las de la población estudiantil con riesgo de vulnerabilidad a razón de la diversidad. La atención y el apoyo parcializados pueden generar tensiones en la convivencia entre los estudiantes y sus familias con los actores involucrados en la prestación del servicio educativo.
- Se requiere continuar en procura de acciones que garanticen que los miembros de la comunidad educativa se involucren con una unidad de criterio en el desarrollo de la propuesta de “inclusión” institucional. Este tipo de situaciones pueden poner en tensión las relaciones entre los docentes al establecer comparaciones con respecto al trabajo realizado, e incluso puede llevar a generar malentendidos y situaciones de rivalidad profesional. La eliminación de las “barreras pedagógicas” facilita la “accesibilidad curricular y académica” a los estudiantes en situación de discapacidad. La misma debe surgir de un consenso institucional que muestre una unidad de criterio y una política institucional coherente con el “enfoque inclusivo” de la institución.
- Es fundamental que se diseñen mecanismos a nivel institucional que faciliten a los docentes el acceso a información suficiente en torno a la caracterización de los estudiantes con discapacidad y que este se dé de forma oportuna y secuencial. Esta política se hace necesaria ante la existencia de una percepción de que la información que se brinda llega de manera tardía; y si a esto se le adiciona que la presencia de los profesionales de apoyo en la

institución está supeditada a la firma de contratos, esta situación puede poner en tensión las relaciones entre los docentes y directivos docentes e impactar las prácticas de aula.

- La percepción de desconocimiento en relación con los procesos de toma de decisiones que se dan en la parte administrativa, y con los criterios que se tienen en cuenta para llevar a cabo estos, hace necesario que desde la parte directiva se diseñen estrategias en pro de la comunicación y transparencia de estos. Estas podrían tener una repercusión positiva en la comprensión de los objetivos que se buscan al tomar las decisiones y no generar malestar e incertidumbre en algunos miembros de la comunidad educativa que perciben estos procesos desde la desconfianza con respecto a si estos favorecen a la institución como un todo. Así mismo podría generarse una percepción diferente a la toma unilateral de decisiones y cuya difusión se limita solo al cumplimiento de las acciones, sin tener en cuenta la participación y el consenso de todos los estamentos.
- Los criterios institucionales que se utilizan para determinar si un estudiante es promovido o no deben ser claros para todos los miembros de la comunidad educativa. En específico, debe existir claridad en torno a aquellos relacionados con la promoción de los estudiantes con discapacidad. Esta situación podría generar tensiones en las relaciones entre la institución y los padres de familia.
- Es importante que exista claridad en torno a los perfiles de las personas que pueden aspirar a ocupar un cargo en el gobierno escolar. Revisar los requisitos existentes para la candidatización de los miembros de la comunidad educativa a los diferentes estamentos que lo componen es fundamental. En caso de que se encuentren algunos que restrinjan la participación de estos, se requeriría diseñar estrategias y formular políticas a nivel institucional que garanticen que todos los miembros de la comunidad educativa puedan aspirar a postularse dentro de los perfiles estipulados y los estamentos específicos y que estos procesos estén libres de posibles escenarios de discriminación. Así mismo, una vez elegidos, se deben garantizar mecanismos de difusión para que todos los miembros de la comunidad educativa conozcan como quedaron conformados los órganos del gobierno escolar. Estas situaciones pueden poner en tensión las relaciones que la institución establece con los estudiantes y padres de familia o acudientes.
- La definición de los canales que se utilizan para comunicar información entre los directivos, los docentes y demás personas que cumplen una función en torno a la prestación del servicio

educativo al interior de la institución debe ser unificada y clara para todos. Esta situación puede poner en tensión a los directivos y el resto de los integrantes de la comunidad educativa.

- Es importante que se diseñen estrategias a nivel institucional enfocadas en la revisión de los mecanismos que están siendo utilizados para comunicarse con los estudiantes y padres o acudientes; con el fin de flexibilizarlos, adaptarlos y hacerlos pertinentes y efectivos, teniendo en cuenta la realidad del contexto social y el bagaje cultural de las familias. Esta situación puede poner en tensión las relaciones que se establecen entre la institución y las familias.
- Se deben diseñar mecanismos de difusión para que los miembros de la comunidad educativa tengan conocimiento en torno a las instituciones externas que prestan servicios a los estudiantes en general y en particular a los estudiantes con discapacidad y que se les explique la forma y condiciones en que pueden acceder a estos. Esta situación podría poner en tensión la relación entre la institución y las familias que requieren estos servicios.
- La gestión de alianzas, convenios o relaciones interinstitucionales o intersectoriales podría favorecer el proceso de inclusión que se lleva a cabo en la institución y fortalecer el apoyo existente en la atención a la población estudiantil con discapacidad, e incluso extenderse a aquellos miembros que se constituyen en población vulnerable a razón de la diversidad. Esto podría contribuir a disminuir las tensiones en la convivencia entre todos los miembros de la comunidad educativa.
- La unificación y articulación entre la información con respecto a la caracterización de los estudiantes con discapacidad existente en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) y la registrada por los profesionales de apoyo de la Unidad de Atención Integral (UAI) , se constituyen en elementos fundamentales para brindar claridad sobre la misma a aquellos miembros de la comunidad educativa cuya función está relacionada con la prestación del servicio educativo y con el fin de que se tengan en cuenta las características individuales de los estudiantes en los diferentes procesos que se llevan a cabo a nivel institucional. La desinformación puede poner en tensión la relación entre todos los miembros de la comunidad educativa.
- Se deben diseñar estrategias desde el proceso de matrícula que permitan que el acceso a la información relacionada con la caracterización de los estudiantes en general, y en particular

de aquellos con discapacidad por parte de los docentes sea posible en cualquier momento del año escolar y que no dependa de la presencia de los profesionales de apoyo en la institución. Esto con el fin de identificar las necesidades educativas de los estudiantes de una manera oportuna y favorecer los procesos de atención relacionadas con estas. Esta situación podría poner en tensión la relación entre los docentes y los estudiantes.

- La difusión con respecto a la existencia de archivos en la institución, que contienen la historia escolar de los estudiantes y la posibilidad de acceder a los mismos podría constituirse en una herramienta para que los docentes conozcan las características individuales de los estudiantes y favorezcan la atención a la diversidad en general y a la discapacidad en particular. Esta situación podría poner en tensión a los docentes y a los estudiantes.
- Las transformaciones de la infraestructura de la institución no pueden estar supeditadas a la existencia de estudiantes que las requieran. Si el enfoque de la institución es inclusivo, la gestión de recursos enfocada en estas transformaciones debe ser un pilar fundamental en los procesos de inclusión y atención a la diversidad que se realizan en el plantel. Esta situación podría poner en tensión la relación entre la institución y algunos estudiantes con discapacidad física o motora y sus familias y constituirse en una “barrera arquitectónica” que obstaculiza la “accesibilidad física” a dichos estudiantes.
- La difusión clara y el acceso a la información relacionada con los procesos e instrumentos existentes en la institución que se utilizan en la identificación de las necesidades y la gestión de recursos, al igual que su disponibilidad, es fundamental en la generación de una percepción de transparencia, de lo contrario se podría poner en tensión las relaciones que se establecen entre las directivas, los docentes, los estudiantes y las familias.
- La política institucional de capacitación docente debe determinarse a partir de la participación de todos en espacios donde se debatan las necesidades en torno a las temáticas que requieren ser abordadas, y de este modo se elimine la percepción de que la misma tiene un carácter de imposición, de lo contrario se podría poner en tensión la relación entre las directivas y los docentes. La participación de todos los miembros de la comunidad educativa en la estructuración del programa de capacitación docente que se da al interior de la institución podría facilitar la eliminación de las “barreras pedagógicas” relacionadas con la formación en temáticas que podrían contribuir a la “accesibilidad comunicacional” y a la

“accesibilidad curricular y académica” de los estudiantes en situación de discapacidad.

- La política institucional relacionada con la modificación de las mallas curriculares a la luz del modelo pedagógico podría constituirse en elemento fundamental que impacte la planificación y el desarrollo de las clases, favoreciendo la unidad de criterio en los procesos formativos que apuntan a la atención a la diversidad. Así mismo, podría contribuir a eliminar “barreras pedagógicas” relacionadas con la “accesibilidad curricular y académica” de los estudiantes con discapacidad. Es importante que el modelo sea socializado adecuadamente, interiorizado y apropiado desde las prácticas individuales y colectivas llevadas a cabo por parte de todos los miembros de la comunidad educativa. Así mismo, es necesario identificar cuidadosamente qué modificaciones se constituyen en una respuesta efectiva para que el plan de estudio sea considerado inclusivo y de esta manera brindar una atención adecuada a la diversidad de la población estudiantil, de lo contrario se podría poner en tensión las relaciones entre los directivos, los docentes, los estudiantes y las familias.
- Se hace necesaria la gestión en la consecución de material didáctico actualizado y pertinente, que dé cuenta de las necesidades curriculares de las áreas y de las NEE de los estudiantes con discapacidad. Así mismo, se requieren espacios en los que estos no estén expuestos a condiciones que puedan contribuir a su deterioro. Del mismo modo, es fundamental que los docentes se comprometan con su utilización ya que en la institución existe mucho material que se ha ido deteriorando y que no es utilizado frecuentemente por miembros de la comunidad educativa. Esta situación puede poner en tensión a las directivas y a los docentes.
- Las políticas institucionales relacionadas con los procesos de evaluación que se llevan a cabo deben estar fundamentadas en la “unidad de criterio”. El entendimiento de estas está ligado a los procesos de interiorización y apropiación del modelo pedagógico por parte de los miembros de la comunidad educativa y está articulado igualmente a las modificaciones que se hagan en el Sistema de Evaluación Escolar (SIE), el cual debe ser revisado, replanteado, ajustado y alineado con dicho modelo para dar respuesta a la diversidad de los estudiantes en general y de la población estudiantil en situación de discapacidad en particular. De lo contrario, pueden surgir tensiones entre todos los miembros de la comunidad educativa.
- Es necesario que se establezca una política clara que permita que los estudiantes que faltan

a la institución con una causa justificada tengan la oportunidad de ponerse al día con respecto a los núcleos temáticos desarrollados, con el fin de que dichos estudiantes no pierdan el hilo conductor en sus procesos de aprendizaje. De lo contrario, se pueden poner en tensión la relación entre la institución y las familias.

- Es importante que la comunidad educativa conozca a los profesionales que prestan servicios de apoyo en la institución, que reconozcan las labores y actividades que llevan a cabo desde los diferentes programas a los cuales están adscritos, de lo contrario pueden ponerse en tensión las relaciones que se establecen entre la institución y las familias.
- La composición y el funcionamiento de los órganos del gobierno escolar deben evidenciarse desde una percepción de transparencia y aprobación con relación al abordaje a profundidad de situaciones o problemáticas relacionadas con el quehacer institucional o con los miembros de la comunidad educativa, de tal manera que el trabajo realizado por estos estamentos contribuya a la generación de soluciones que propendan por el mejoramiento institucional. De lo contrario se pueden poner en tensión las relaciones de todos los miembros de la comunidad educativa.
- Los espacios existentes en la institución y que están destinados a la prestación del servicio educativo deben contar con unas condiciones ambientales (espacios libres de ruido y con buena iluminación), que permitan el desarrollo normal de las actividades formativas. Se deben buscar soluciones efectivas que mejoren dichas condiciones a través de la gestión administrativa. Así mismo, la disponibilidad en la utilización de estos espacios debe estar sujeta a unas directrices institucionales que favorezcan la “equidad”. De lo contrario esto puede poner en tensión a los directivos, a los docentes y a las familias que hacen parte de la comunidad educativa.
- El desconocimiento de la política institucional que consiste en la organización de horarios de atención a padres de familia por parte de los docentes en sus horas disponibles ha ocasionado que no todos los utilicen. Esta situación puede poner en tensión la relación entre la institución y las familias. Estos procesos de atención y seguimiento académico de los estudiantes solo pueden ser llevados a cabo dentro de la jornada laboral de los docentes y están enfocados en todos los estudiantes.
- Aunque se han identificado como causas de ausentismo de los estudiantes con discapacidad: las situaciones relacionadas con sus condiciones físicas, la asistencia a

procesos médicos terapéuticos, las crisis de orden psicológico o emocional que surgen a razón de sus diagnósticos y que pueden afectar la convivencia escolar, la asistencia a fundaciones donde reciben apoyos terapéuticos, falta de atención por parte del colegio y falta de avance académico o en términos de competencias, existen casos aislados que tienen que ver con situaciones que generan incomodidad de estar en la institución por parte del estudiante ligadas a maltrato, burlas o acoso escolar. Es necesario que se revisen las políticas existentes en la institución en contra del acoso escolar.

5.5 Prácticas que ponen en tensión la convivencia escolar

- La composición de los grupos en relación con la cantidad de estudiantes, el manejo de herramientas, el diseño de estrategias y dificultades relacionadas con la falta de un apoyo efectivo, se constituyen en limitantes que no permiten que los docentes lleven a cabo una apropiación y materialización del modelo pedagógico institucional a través de la planificación y el desarrollo de procesos formativos diversificados y flexibles en el aula, que busquen dilucidar los estilos de aprendizaje y las necesidades educativas de los estudiantes y que den respuesta a sus características individuales, sociales y culturales para que así todos tengan la posibilidad de acceder a los conocimientos y a la información; es decir, brindar un servicio educativo enfocado en la atención a la diversidad y a las NEE del estudiantado en general y en particular de aquellos que presentan una condición de discapacidad. Algunos docentes tienen la intención de hacerlo desde la autonomía de enseñanza, pero no existe una unidad de criterio frente a este aspecto. Esta situación puede poner en tensión las relaciones entre docentes, estudiantes y padres de familia.
- La coherencia relacionada con la comprensión e interiorización de los conceptos de diversidad y necesidades educativas especiales, a partir de la implementación de *ajustes razonables* por parte de los docentes de la I.E. ALPUMA, que permitan la “accesibilidad académica y curricular” de la población estudiantil con discapacidad, como requisito fundamental para que las prácticas pedagógicas que se lleven a cabo dentro del aula se den en un marco de “equidad” y “reconocimiento de la diferencia”, y, de este modo, se contribuya a la propuesta de enfoque inclusivo que pretende impulsarse a nivel institucional. De lo contrario, se pueden generar tensiones en las relaciones entre la

institución y las familias.

- La articulación de las labores desarrolladas por todos los miembros de la comunidad educativa de la I.E. ALPUMA permitirá sacar adelante las metas y objetivos comunes en los que se proyecta la institución desde su misión y visión; en este caso, favorecería la intencionalidad de darle un enfoque inclusivo a la institución. De lo contrario se podrían poner en tensión las relaciones de todos los integrantes de esta comunidad.
- Las nuevas metodologías de la enseñanza apuntan a dinámicas y necesidades de los estudiantes que están relacionadas con lo actitudinal y con el conocimiento y reconocimiento de la diferencia. Es necesario que se transformen las prácticas arraigadas en la educación tradicional para dar paso a procesos formativos enfocados en el ser, que ayuden a eliminar las “barreras actitudinales” presentes en todos los miembros de la comunidad educativa y que se plasman en su relación con la diversidad en general y la discapacidad en particular. De lo contrario se ponen en tensión las relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa.
- El proceso evaluativo a nivel institucional está enfocado en la calificación y en aspectos disciplinarios que hacen que se perciba como injusto o poco práctico. Esta situación afecta el proceso evaluativo del estudiantado en general y en particular de los estudiantes con NEE relacionadas con la discapacidad. Así mismo, puede poner en tensión las relaciones que se establecen entre todos los miembros de la comunidad educativa.
- La persistencia de prácticas pedagógicas de corte tradicional en el aula se constituye en una “barrera pedagógica” que obstaculiza la “accesibilidad académica y curricular” de los estudiantes con discapacidad y en una situación que perpetúa la homogenización de las capacidades de los estudiantes, estableciendo las mismas directrices y competencias para todos ellos. Adicionalmente, la metodología de instrucción que se lleva a cabo está basada en el ejercicio de la autoridad a la luz de la norma y el control disciplinario, generando tensiones en la relación pedagógica que se da entre el docente y los estudiantes y que puede llegar a violentarlos. Así mismo, este enfoque trae consigo procesos de adjetivación y etiquetado de los estudiantes que no permiten que sean valoradas equitativamente sus fortalezas, ni incentivada su motivación. Esto puede poner en tensión las relaciones que se establecen entre todos los miembros de esta comunidad educativa.
- Los docentes deben generar altas expectativas relacionadas con el desempeño de los

estudiantes y valorar de una manera diferencial sus fortalezas. De lo contrario se pone en tensión la relación de la institución con las familias.

- El desconocimiento o manejo incipiente de conceptos relacionados con la pedagogía se constituyen en limitantes para desarrollar el enfoque metodológico a nivel institucional. Esta situación puede poner en tensión las relaciones entre los directivos y los docentes.
- El programa de la UAI lleva a cabo procesos de atención que buscan brindar apoyo a los estudiantes con discapacidad. Sin embargo, es necesario que se establezcan acciones concretas por parte de este programa, enfocadas en el seguimiento a los avances académicos de esta porción de la población estudiantil.
- Se han llevado a cabo algunas sesiones de capacitación a los docentes por parte de las profesionales de apoyo de la UAI, enfocadas en temas como el *Diseño Universal del Aprendizaje (DUA)*, los *Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR)*, entre otros temas relacionados con la atención a la discapacidad. Sin embargo, se requiere que este componente de formación docente se realice con una mayor regularidad.
- La población estudiantil en situación de discapacidad es maltratada al interior de las aulas. Los docentes deben procurar por que el trato que se les brinde se dé en términos del respeto por la dignidad humana y la atención de las necesidades de estos relacionadas con sus desempeños académicos y las relaciones que establecen con sus pares que pueden estar mediadas por conflictos y violencias relacionados con la diversidad, por encima del desarrollo temático de las clases. Estas situaciones pueden poner en tensión las relaciones que se construyen entre todos los miembros de la comunidad educativa.
- En las prácticas de aula, los docentes, desde su figura de autoridad asocian las actitudes y comportamientos que observan en los estudiantes como factores que impiden el normal desarrollo de las actividades de clase. Esto obedece a un enfoque conductista del docente en el aula. A partir de este se generan percepciones e impresiones de los estudiantes que los docentes utilizan para llevar a cabo la visibilización de actitudes en los estudiantes, normalizando esta acción que los irrespeta, desencadenando procesos de adjetivación y etiquetado, que podrían constituirse en escenarios de discriminación al interior de las aulas, dando cuenta de la relación que como sujetos sociales establecemos con la diversidad. Esta situación pone en tensión las relaciones que se establecen entre todos los miembros de la comunidad educativa. Es urgente el diseño de estrategias encaminadas a que esta

percepción y enfoque de las prácticas de aula cambien.

En conclusión y luego de comprender el funcionamiento del enfoque inclusivo en la I.E ALPUMA puedo decir que la disposición de *Culturas, Políticas y Prácticas* que se disponen en la atención de las NEE de los estudiantes con diagnósticos de discapacidad en la institución sí muestran una incidencia en la convivencia escolar. Si bien existe una intencionalidad que propende por impulsar una propuesta a partir de la reestructuración y apropiación del modelo pedagógico, se requiere una transformación de la realidad institucional que podría partir de los aspectos que se muestran problemáticos no solo desde los hallazgos del presente estudio, sino de otros que podrían ser identificados posteriormente. Desde los hallazgos, se sugiere proponer espacios formativos a nivel institucional, encaminados a que los miembros de la comunidad educativa perciban la diversidad en general y la discapacidad en particular, no como elementos para reforzar y continuar validando los procesos de exclusión que se han dado a nivel histórico como parte de las transformaciones socioculturales, sino como oportunidades para conocer, reconocer, entender y valorar la diferencia y la posibilidad de enriquecimiento presente en ella, con el fin de humanizar nuestra mirada en relación con el “otro”, impactando y contribuyendo no solamente al entorno escolar particular al que pertenecemos, sino también al contextual y social en general. De esta manera se buscaría eliminar las “barreras actitudinales” presentes en los miembros de la comunidad educativa e incentivar el desarrollo de la cultura inclusiva. Así mismo, los hallazgos sugieren que el establecimiento de políticas institucionales que apunten a la consecución de recursos en general y en particular de aquellos relacionados con el mantenimiento y la adecuación de la infraestructura, así como de materiales didácticos relacionados con las prácticas educativas, podría contribuir a la eliminación de barreras “*arquitectónicas*” y “*pedagógicas*” y facilitar la accesibilidad “*física*”, y la “*comunicacional*” a los estudiantes con diagnósticos de discapacidad. De igual manera, estas políticas deberán estar encaminadas al mejoramiento de los procesos de capacitación a nivel institucional, que permita a los docentes apropiarse e interiorizar el modelo pedagógico, favoreciendo la atención a la diversidad del estudiantado, en general, y en particular de aquella porción de la población estudiantil en situación de discapacidad. Estas acciones podrían contribuir a la eliminación de “barreras pedagógicas”, facilitando de este modo la “accesibilidad curricular y académica” a los estudiantes con diagnósticos de discapacidad. En la misma línea, el fortalecimiento de las políticas institucionales deberá apuntar al fomento de la participación de todos los miembros de esta comunidad educativa, en la toma de decisiones fundamentales relacionadas con aspectos claves del mejoramiento institucional. En suma, el trabajo que se podría desarrollar con miras al fortalecimiento de la *cultura* y las *políticas* impactaría las relaciones que se establecen al interior del aula y las *prácticas* que se llevan a cabo por parte de los docentes en el proceso enseñanza-aprendizaje; es decir, que se favorecería la convivencia escolar y los procesos académicos llevados a cabo en la institución. Desde el proceso investigativo mismo, mis percepciones han cambiado y mi responsabilidad como sujeto y profesional me han llevado a presentar de manera respetuosa mis puntos de vista a colegas y directivos. Particularmente, desde los resultados obtenidos espero tener la posibilidad de acercarme respetuosamente a la comunidad

educativa a la que pertenezco con el fin de presentar los hallazgos, que considero podrían contribuir al mejoramiento continuo del proceso de inclusión en la institución.

Referencias Bibliográficas

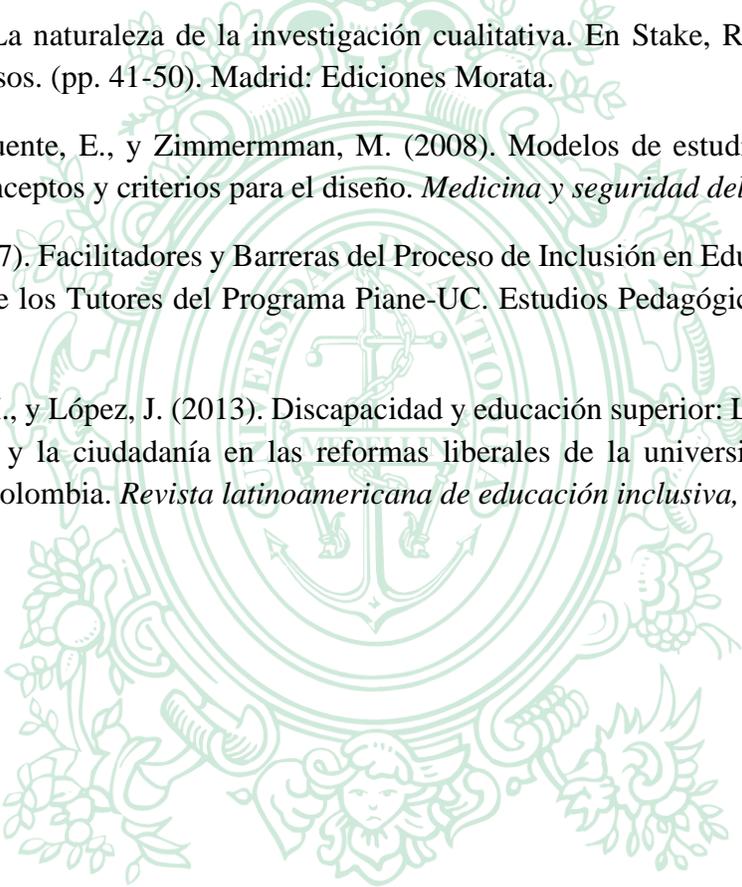
- Agudelo et al (2008). La Actitud Docente Frente a la Inclusión Educativa de Estudiantes con Limitación Visual. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. p.p. 1-109
- Aldana et al (2019). Formación Profesoral para Atender Población Diversa desde una Educación Matemática Inclusiva. XV-CIAEM. Universidad de Medellín y Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia. p.p. 1-8
- Aprender Vida. La educación de las personas con discapacidad. Comisión de estudios de discapacidad (CEEDIS). Congreso de la república. Lima-Perú. 2005. pp. 5-20
- Arizabaleta, S. & Ochoa, A. (2016). Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 45, 41-52
- Arzaluz, S. (2005). La utilización del estudio de caso en el análisis local. *Región y sociedad*, 17(32), 107-144
- Bahamonde, X. (2015). Análisis de un Programa de Integración Escolar: Barreras y Facilitadores. p.p. 1-183.
- Barrio, J. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20 (1), 13-31
- Begué, A., & Bedoya, M. (2010). *Instituciones educativas inclusivas: Aspectos a tener en cuenta para el análisis de los resultados del índice de inclusión de Colombia*. Recuperado de: <https://isonorsupam.files.wordpress.com/2010/11/instituciones-educativas-inclusivas.pdf>
- Beltrán et al. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos. *Educ. Educ*, 18 (1), 62-75
- Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, Bristol, UK: Center for studies on inclusive education (CSIE).
- Calle, E. & Flórez, A. (2015). *Caracterización de la relación docente-estudiante con necesidad educativa especial permanente en la Institución Educativa Jomaber de Caldas*. (Trabajo de grado). Corporación Universitaria Lasallista. Caldas, Colombia.

- Canales et al. (2018). Prácticas Pedagógicas que Favorecen u Obstaculizan la Inclusión Educativa en el Aula de Educación Física desde la Perspectiva del Alumnado y Profesorado. *Retos*, (34), 212-217
- Castignani et al. (2013). Comisión universitaria sobre discapacidad: Una experiencia de gestión en la Universidad Nacional de la Plata. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(1), 51-61
- Constitución Política de Colombia [Const.] (1991) 2da Ed. Legis
- Cornejo et al. (2008). La investigación con relatos de vida: Pistas y opciones del diseño metodológico. *PSYKHE*, 17(1), 29-39
- Del Rey, R., Casas, J., y Ortega, R. (2017). Desarrollo y validación de la escala de convivencia escolar (ECE). *Universitas Psychologica*, 16(1), 1-11
- Diego, P. (2017). Actitudes de los Futuros Profesionales de la Educación hacia la Discapacidad: Necesidades Formativas. Universidad de Salamanca. pp. 1-41
- Echeita et al. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de educación*, 349, 153-178.
- Echeverri, G. (2017). *Prácticas educativas que facilitan procesos inclusivos en una institución educativa*. (Trabajo de grado). Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Colombia.
- Flórez, L. & Serna, L. (2013). *Intervención pedagógica, para la inclusión escolar de niños que presentan necesidades educativas especiales, preescolar Carrizales*. (Trabajo de grado). Corporación Universitaria Lasallista. Caldas, Colombia.
- FUNLAM (s.f.). Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa. Recuperado de: http://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familiar/proyectos_I/m%C3%B3dulo%202/Tecnicas%20Interactivas%20-%20Quiroz.pdf
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Fondo Editorial. Universidad Eafit.
- Grzona, M. (2016). La equidad en los estudios superiores en el marco de la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. En Amaya, K. y Castañeda, J., *Inclusión: Reto educativo y social* (pp. 61-68). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Hernández, H. & Tobón, S. (2016). Análisis Documental del Proceso de Inclusión en la Educación. *Ra Ximhai*, 12 (6), 399-420

- Hernández, R. (2014). Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias. En Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P., Metodología de la investigación (pp. 2-21). México: McGraw Hill Education.
- Hurtado, L., & Agudelo, M. (2014). Inclusión Educativa de las Personas con Discapacidad en Colombia, *CES Movimiento y Salud*, 2(1), 45-55.
- Institución Educativa Alfonso López Pumarejo (2017). Proyecto Educativo Institucional. Medellín, Colombia: Institución Educativa Alfonso López Pumarejo. Recuperado de: https://drive.google.com/file/d/1X7HIDgO4_pQYJ2Dbhqm1T1Mlol2EyR/view?usp=sharing
- Kaplan, C. (2012). Mirada social, exclusión simbólica y auto-estigmatización. Experiencias subjetivas de jóvenes de educación secundaria. En Kaplan, C., Krotsch, L., y Orce, V., Con ojos de joven. Relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil. (pp. 15-78). Buenos Aires: Editorial de la facultad de filosofía y letras. Universidad de Buenos Aires.
- Kazez, R. (2009). Los estudios de caso y el problema de la selección de la muestra. Aporte del sistema de matrices de datos. *Revista subjetividad y procesos cognitivos*, 13, 71-89
- La Inclusión en la Educación. Cómo hacerla Realidad. Foro Educativo en alianza con Ministerio de Educación. Lima-Perú. 2007. p.p 1-60
- Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva. Ministerio de Educación Nacional. Prosperidad para Todos. Septiembre 30 de 2013.
- López, M. (2011). Barreras que impiden la Escuela Inclusiva y Algunas Estrategias para Construir una Escuela sin Exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54
- Martínez, M. (2007). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*, México: Trillas.
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión*, 20, 165-193
- Mella et al. (2013). Percepción de facilitadores, barreras y necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(1), 63-80
- Merriam, Sh. (1998). Case studies as qualitative research. En Merriam, Sh., Qualitative research and case study application in education. (pp. 26-44)
- Ministerio de Cultura de Colombia (2010). Compendio de Políticas Culturales. pp. 371-395 (Colombia, 2010)

- Ministerio de Educación de la Nación (2009). Educación especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina. pp. 1-64 (Argentina, 2009)
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2005) Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. (Colombia, 2005)
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (29 de agosto de 2017). Decreto 1421 de 2017. [Decreto 1421 de 2017]. Recuperado de: <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>
- Misischia, S. (2013). Derecho a la educación universitaria de personas con discapacidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1), 25-33
- Oriz, A. (2015). Los indígenas en el proceso colonial: Leyes jurídicas y la esclavitud. *Anuario del Centro de la Universidad Nacional de Educación a Distancia en Catalunya*, (21), 189-206
- Ortega, R., Romera, E., y Del Rey, R. (2009). Protagonismo de la atención a la convivencia en la prevención de la conflictividad y la violencia escolar. *Información psicológica*, 95, 4-14
- Parsons, W. (2007). Meta-análisis. En *Una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas* (pp. 35-116). México: Miño y Dávila.
- Peirats, J. & Cortés, S. (2016). El Proceso de Inclusión en un Aula de Comunicación y Lenguaje. Percepciones de la Comunidad Educativa. *Revista Electrónica Universitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 91-102.
- Pérez, E. (2017). La Inclusión como un proceso por el Sistema Educativo: Experiencias de Inclusión en la Universidad de Holguín, Cuba. *Educación Social, Campinas*, (38). N. 138, Enero-Marzo 2017. 81-98
- Plan Estratégico de Atención a la Diversidad en el Marco de una Escuela Inclusiva. 2012-2016. Eusko Jaurlaritz. Gobierno Vasco. Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Abril 2012
- Ramírez, W. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (30), 211-230. doi: <https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6195>
- Resolución N° 8430. Ministerio de Salud de Colombia, Bogotá, Colombia, Octubre 4 de 1993.
- Rodríguez et al. (2011). Análisis de la convivencia escolar en las aulas de educación primaria. *Revista iberoamericana de educación*, 55(3), 1-12

- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). Procesos y fases de la investigación cualitativa. En Rodríguez, G., Gil, J., y García, E., Metodología de la investigación cualitativa. (pp. 62-77)
- Sandoval, C. (1996). La formulación y el diseño de los procesos de investigación social cualitativos. En Sandoval, C. Investigación cualitativa. (pp. 111-128). Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Stake, R. (1999). La naturaleza de la investigación cualitativa. En Stake, R., Investigación con estudio de casos. (pp. 41-50). Madrid: Ediciones Morata.
- Veiga, J., De la Fuente, E., y Zimmermman, M. (2008). Modelos de estudios en investigación aplicada: Conceptos y criterios para el diseño. *Medicina y seguridad del trabajo*, 210, 82-88
- Victoriano, E. (2017). Facilitadores y Barreras del Proceso de Inclusión en Educación Superior: La Percepción de los Tutores del Programa Piane-UC. *Estudios Pedagógicos*. XLIII. N.1. p.p. 349-369
- Yarza, A., Rojas, H., y López, J. (2013). Discapacidad y educación superior: Las contiendas por la participación y la ciudadanía en las reformas liberales de la universidad y la educación superior en Colombia. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(1), 35-49



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3