

Proyecto de grado

“EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD SOCIAL, INSTITUCIÓN EDUCATIVA COOMULSAP, MUNICIPIO DE MEDELLÍN”.



Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Departamento de Educación Infantil
Licenciatura en Educación Especial
Medellín
2008.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**
1803

Carolina Agudelo Blandón
Paula Andrea Alvis Mora
Catalina Echavarría Lezcano
John Edison López Patiño
Lina Patricia Zapata Vélez.

Asesora:
Mariela Rodríguez Arango.

**EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES
EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD SOCIAL, INSTITUCIÓN
EDUCATIVA COOMULSAP, MEDELLÍN**

CAROLINA AGUDELO BLANDÓN
PAULA ANDREA ALVIS MORA
CATALINA ECHAVARRIA LEZCANO
JHON EDISON LOPEZ PATIÑO
LINA PATRICIA ZAPATA VELEZ

ASESORA:

MARIELA RODRIGUEZ ARANGO

Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al grado de
Licenciados en Educación Especial



Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Departamento de Pedagogía Infantil
Licenciatura en Educación Especial
Medellín
2008

DEDICADO A...

Todos los Niños, Niñas y Adolescentes, directivos docentes, docentes y padres de familia/acudientes de la Institución Educativa COOMULSAP, quienes nos admitieron en sus espacios académicos y sociales, enriqueciendo nuestra formación profesional en este escenario educativo.

AGRADECIMIENTOS

En este proceso, han sido muchas las personas que con su apoyo han aportado para que este material fuera hoy una realidad, participando constante y firmemente en nuestra formación profesional, por esto agradecemos muy especialmente a:

La Institución Educativa COOMULSAP, sus estudiantes, docentes, directivos docentes y familias, quienes nos abrieron sus espacios dándonos la posibilidad de materializar nuestra propuesta y brindándonos los insumos para hacer de su transformación institucional algo compartido,

a nuestra asesora, Mariela Rodríguez Arango, por acompañarnos en el proceso desde sus conocimientos y experiencia profesional,

a nuestras familias, por creer en nosotros y ofrecernos su apoyo de manera incondicional,

a nuestros compañeros de Universidad, Carlos Tamayo y León Londoño, por habernos proporcionado su colaboración y el tan necesario apoyo moral,

y a todas las personas que en distintas formas estuvieron presentes en nuestra formación profesional.

TABLA DE CONTENIDO

PRESENTACIÓN	Pág.6
CAPITULO I	
1.1 Problema	Pág.7
1.2 Análisis del problema	Pág.7
1.3 Justificación	Pág.18
1.4.1 Objetivo general	Pág.35
1.4.2 Objetivos específicos	Pág.35
CAPITULO II	
2.1 Referente Legal	Pág.36
2.2 Referente Conceptual	Pág.52
CAPITULO III	
3.1 Diseño Metodológico	Pág.92
3.2 Descripción del Proceso Metodológico	Pág.104
CAPITULO IV	
4.1 Sistematización, Análisis e Interpretación	
4.1.2 Diarios Pedagógicos	Pág.113
4.1.3 Índice de Inclusión	Pág.214
CONCLUSIONES	Pág.288
BIBLIOGRAFIA	Pág.290
ANEXOS	Pág.295

PRESENTACIÓN

Para favorecer los procesos de educación inclusiva con criterios de calidad en contextos de vulnerabilidad social, es necesario generar un proceso de autoevaluación institucional y acciones claves que acompañen la transformación de culturas, políticas y prácticas educativas en inclusivas, propiciándose desde reflexiones, formaciones y acciones conjuntas de la comunidad educativa, una orientación y alcance de la educación con calidad. Diseñando con este proceso un plan de acciones de mejora institucional dirigido no solo al acceso, si no también a la permanencia de los estudiantes en los diferentes espacios educativos y pedagógicos. En esta recopilación se ofrece una sistematización del proceso anterior, describiendo las fases para su consecución y analizando sus implicaciones desde las realidades actuales de nuestro escenario educativo.

CAPITULO I

1.1 PROBLEMA

¿Cómo transformar las Culturas, Políticas y Prácticas hacia una Educación Inclusiva con Calidad, de los niños, niñas y adolescentes en situación de Vulnerabilidad Social en la Institución Educativa COOMULSAP Medellín?

1.2 ANÁLISIS DEL PROBLEMA

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) se ha esforzado por promover internacionalmente en materia de desarrollo social y en el marco del Programa del Milenio *“Los Objetivos de Desarrollo del Milenio”* (ODM) *Metas que desde el programa están relacionadas con el bienestar de la infancia y concebidas como una oportunidad sin precedentes para mejorar las vidas de los niños y las niñas, que componen en la actualidad mas del 40% de la población del mundo en desarrollo y la mitad de la población en los países menos adelantados; concretamente en la línea de educación, el objetivo es lograr la enseñanza primaria universal y la meta correspondiente es asegurar, que para el año 2015, los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria.* (ONU, 2000)

Ratificando la importancia de movilizar acciones en pro del objetivo, el informe de la Declaración del Milenio (2000) plantea que innegablemente *“los niños y las niñas en sus primeros años de vida son especialmente vulnerables; pues la privación en estas etapas afecta a los seres humanos a lo largo de todo su ciclo vital. Aquellos que no terminan la enseñanza primaria tienen menos posibilidades de saber leer, escribir y contar, y de*

tener las aptitudes cognoscitivas necesarias para mejorar sus posibilidades de ganar un salario decente cuando sean adultos”.

El esfuerzo no concluye en lograr que los niños y niñas vayan a la escuela, este es solamente el comienzo, afirma la Organización de Naciones Unidas ONU (2000); *“los objetivos finales, son asegurar que asistan a clase de manera habitual y que terminen sus estudios con las aptitudes que les permitan lograr éxito en el futuro”.*

Las realidades sociales de la población que habita los países en vía de desarrollo, entre ellos los del contexto latinoamericano, están afectadas por diversos aspectos que de una u otra manera los hace vulnerables; entendiéndolo desde (Pizarro, 2001) el concepto de Vulnerabilidad, se expone que éste tiene dos componentes explicativos, por una parte, como la inseguridad e indefensión que experimentan las comunidades, familias e individuos en sus condiciones de vida a consecuencia del impacto provocado por algún tipo de evento económico-social de carácter traumático, y por otra parte, el manejo de recursos y las estrategias que utilizan las comunidades, familias y personas para enfrentar los efectos de ese evento.

La situación de vulnerabilidad social y su estrecha relación con la pobreza, han indicado que *“América Latina tiene más de 220 millones de pobres. Entre ellos, en el año 2000, 82 millones tenían menos de 12 años y 35 millones entre 13 y 20 años de edad. En otras palabras, más de la mitad de los pobres latinoamericanos (117 millones) son niños, niñas o adolescentes y peor aún: más de la mitad que viven en la región, están hoy bajo la línea de pobreza”.* (Gentili, 2005).

Es así como *“la vulnerabilidad se ha constituido en un rasgo social dominante en América Latina. Los impactos provocados por las formas de producción, las instituciones y los valores que caracterizan al nuevo patrón*

de desarrollo en los países de la región, han dejado a los grupos de bajos ingresos y a las capas medias expuestas a elevados niveles de inseguridad e indefensión. Desde la constitución de los estados independientes, la pobreza y la mala distribución del ingreso estuvieron presentes en el capitalismo subdesarrollado latinoamericano. A éstos fenómenos se agrega la vulnerabilidad social como línea específica de la forma que ha adoptado el capitalismo en los últimos años: economía de libre mercado, abierta al mundo y con “estado mínimo”. Así como en el pasado la denominada “industrialización por sustitución de importaciones” (ISI¹) tuvo en la marginalidad su fenómeno social más distintivo, en el actual período histórico la vulnerabilidad aparece como el rasgo dominante del patrón de desarrollo vigente”. (Pizarro, 2001).

De esta manera es visto como los niños que viven en los países menos adelantados, las comunidades más pobres y los hogares con menos ingresos, tienen menos posibilidades de estar matriculados en la escuela o de poder asistir a clase de manera habitual, al igual que ocurre con quienes viven en las zonas rurales, quienes tienen discapacidades y quienes viven en zonas afectadas por conflictos armados. Los niños y niñas que pertenecen a minorías étnicas y lingüísticas se enfrentan a otras barreras, como por ejemplo tratar de aprender el idioma en que se ofrece la enseñanza².

¹ La Industrialización por sustitución de importaciones (ISI) es una política económica basada en la premisa de que un país en vías de desarrollo debe intentar sustituir productos que importa, normalmente manufacturas, por sustitutos fabricados localmente. La teoría es similar a la que propugnaba el mercantilismo, en la que se promueven maximizar las exportaciones y reducir al mínimo posible las importaciones, todo ello con el fin de incrementar la riqueza nacional. Esta política se basa en tres pilares fundamentales: una política industrial activa que subsidie y dirija la producción de sustitutos, cree barreras al comercio (altos aranceles), y una política monetaria que mantenga sobrevaluada la moneda local. De aquí que los partidarios del neoliberalismo se manifiesten en contra. Una ventaja importante que señalaron sus defensores, que surgió de la Gran Depresión es que en caso de un shock económico a nivel mundial como el de 1929, sólo afectaría ligeramente al país que practicara políticas ISI, pues estaría aislado si las industrias nativas tenían en el mercado local su principal foco de demanda, al estilo de una autarquía.

² Proyecto del Milenio de las Naciones Unidas. Grupo de Tareas sobre Educación e Igualdad entre los Géneros. Londres, 2005. P. 9.

Específicamente, desde los escenarios de estos grupos en situación de vulnerabilidad social, se concreta con mayor impacto el caso de los niños, niñas y adolescentes desescolarizados, éstos no han asistido o se han retirado del sistema educativo, restringiendo así sus posibilidades de desarrollo personal y por ende el de la sociedad.

La compleja multidimensionalidad de la Vulnerabilidad Social, no es ajena a Colombia, y de hecho las realidades quebrantadas, en términos generales a las personas, evidencian cómo se entreteje una relación de correspondencia reprobable, entre éstas y las no oportunidades de acceder y/o permanecer en procesos escolares que ofrece el mismo contexto.

En particular el sector educativo, entiende la vulnerabilidad como un fenómeno que deteriora el bienestar y la calidad de vida de las personas y que retrasa el desarrollo de los pueblos []. La vulnerabilidad es una situación producto de la desigualdad que, por diversos factores históricos, económicos, culturales, políticos y biológicos (agentes cognitivos, físicos, sensoriales, de la comunicación, emocionales y psicosociales), se presenta en grupos de población, impidiéndoles aprovechar las riquezas del desarrollo humano y, en este caso, las posibilidades de acceder y/o permanecer en el sistema educativo.

El Gobierno actual del país, ha determinado una serie de grupos poblacionales vulnerables, descritos como *“personas que se encuentran en mayor medida expuestas a la exclusión, la pobreza, los efectos de la inequidad y la violencia de todo orden³”* (2005). Para contrarrestar tal situación, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), ha propuesto implementar la carta de navegación del país en esta materia, *“La Revolución Educativa: Plan Sectorial de Educación 2006-2010”*; ésta plasma

³ Ministerio de Educación Nacional MEN (2005) Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. Bogotá, Colombia.

compromiso social y moviliza 4 políticas fundamentales para una adecuada atención educativa: cobertura, calidad, pertinencia y eficiencia.

Sin embargo, aún son cuantiosas las causas o macro-causas -porque en sí mismas son problemas sociales- ligadas al abismo de la Vulnerabilidad; por señalar solo un ejemplo, las demandas que trae consigo cada día hace que se responda a la inmediatez principalmente de suplir -cuando se logra- las necesidades básicas como alimentación, vestido y vivienda.

Esta tarea por sobrevivir hace que día a día niños, niñas y adolescentes trabajen y dejen de lado sus estudios.

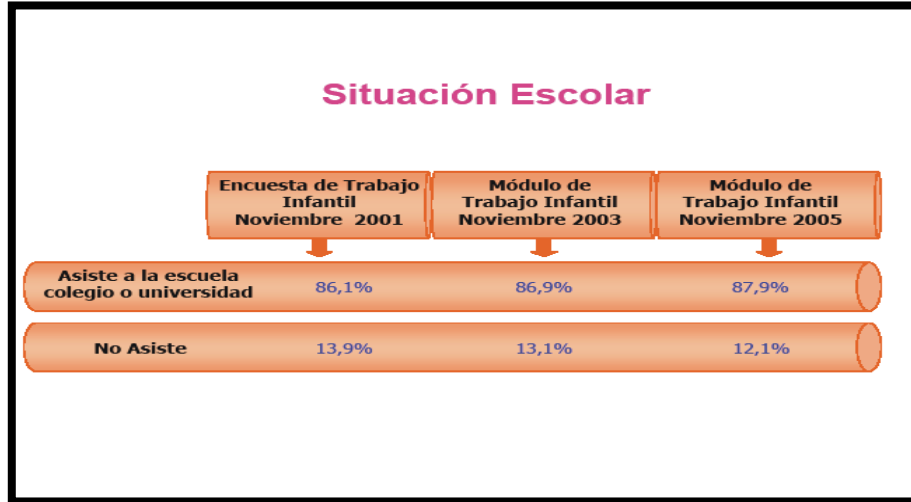
En el Informe sobre la situación social en el mundo de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) “Vulnerabilidad Social: Fuentes y desafíos” (2003), se expone que millones de niños, niñas y jóvenes menores de 18 años de todo el mundo se dedican a un trabajo que se interpone en su educación, su desarrollo y sus futuros medios de vida. Muchos de ellos realizan las peores formas de trabajo infantil, que causan daños físicos y psicológicos irreversibles, o que incluso ponen en peligro su vida, como el trabajo forzoso y en condiciones de servidumbre, el reclutamiento forzoso en los conflictos armados, la pornografía y otras actividades ilícitas. Ésta organización calcula que en el año 2000 unos 211 millones de niños de edades comprendidas entre los 5 y los 14 años participaron en alguna forma de actividad económica⁴.

En Colombia, el informe del Ministerio de Protección Social en cooperación con el Departamento Administrativo Nacional Estadístico (DANE), y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), sobre trabajo infantil en

⁴ De acuerdo con la Organización Internacional del Trabajo (OIT), “actividad económica” es un concepto amplio que abarca la mayor parte de las actividades productivas realizadas por niños, ya sea para el mercado o no, pagadas o no, por unas horas o a jornada completa, de formas esporádicas o regulares, legales o ilegales. Excluye la escuela y las tareas realizadas en el propio hogar del niño es una definición estadística, pero no jurídica, y no es equivalente a la de “trabajo infantil”, a que se refiere la abolición.

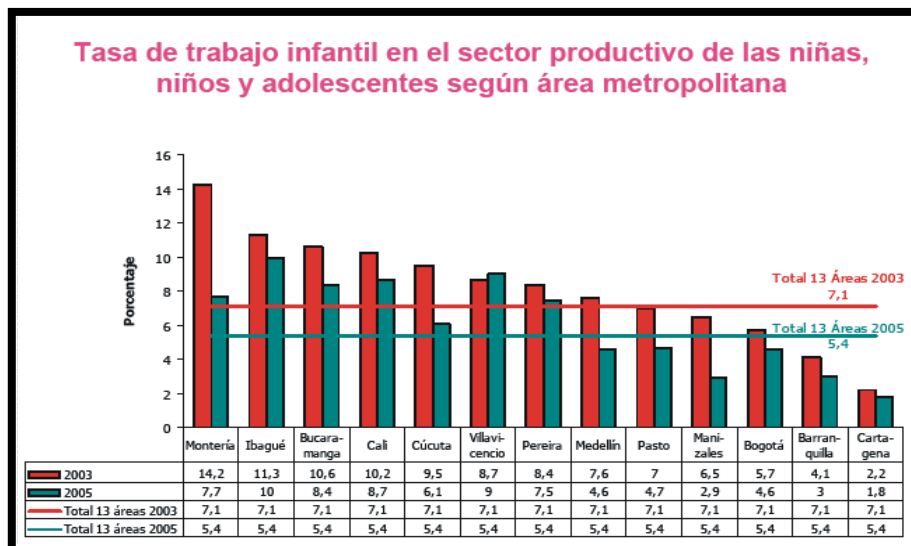
2001 – 2003 – 2005, reportan la siguiente situación:

Ilustración 1



Las cifras señalan de 2001 a 2005 un aumento en la asistencia a la escuela o universidad y también la disminución de la no asistencia.

Ilustración 2



Desde el contexto nacional, sitúan a Medellín como la cuarta (4^o) ciudad de 13, con menos porcentaje de trabajo infantil en relación a las otras. En todas

las ciudades estudiadas, a excepción de Villavicencio se observa la constante de que esta tasa de 2003 a 2005 va en disminución.

Pero esta situación no es la única que los niños, niñas y adolescentes del país viven diariamente; según la Nueva Ley de Infancia y Adolescencia, 1098 de 2006 en Colombia existen *“mas de 2.8 millones de niños y niñas en edad escolar por fuera del sistema educativo, 20% de analfabetismo, 9 niños y niñas muertos en forma violenta en promedio al día, 14 mil niños y niñas víctimas de delitos sexuales, mas 11 mil niños y niñas maltratados en sus espacios familiares y escolares al año, mas 2.7 millones de niños y niñas explotados laboralmente, mas 2.5 millones de niños y niñas que viven en situación de miseria e indigencia, cerca de 100 mil que crecen en las instituciones de protección por abandono o peligro, mas de 10 mil utilizados y reclutados por los grupos armados al margen de la ley, mas de 18 mil adolescentes infractores a la ley penal y, cerca de 15 millones de niños y niñas sin una legislación que garantice la preservación de sus derechos fundamentales⁵”*.

De hecho, desde tal panorama, esta Ley se convierte en la actualidad en el marco jurídico que restituye los Derechos de este grupo poblacional.

En asunto de derechos, la relatora especial de la ONU para el derecho a la educación, Catarina Tomasefski indica que *“Colombia es el único país de la región de las Américas donde la educación primaria no es gratuita, incumpliendo así, desde hace 35 años, la firma del pacto internacional para los derechos económicos y sociales”*. La misma relatora sostiene que *“la educación gratuita, por parte del estado, se debe asegurar hasta los 15 años y para ello se debe aumentar el producto interno bruto (PIB) en un 30%, es decir, pasar de un 4% actual a un 6%, como sucede por ejemplo en países como Venezuela y Brasil”* (2003). Otra muestra, “es el sistema educativo

⁵ Ley de infancia y adolescencia, Ley 1098 Noviembre 8/ 2006, República de Colombia.

finlandés, el cual es público y gratuito desde que un niño nace hasta que hace el doctorado en la universidad. Además es obligatorio hasta los 16 años de edad. Finlandia destina cerca del 6% del producto interno bruto (PBI) a la educación, meta que Argentina prevé alcanzar en 2010 -hoy invierte poco más del 4%-, según la ley de financiamiento aprobada el año pasado⁶.

En Colombia el derecho a la educación es definido desde la Constitución Política como derecho fundamental, señalando que es una obligación para el estado colombiano, la de garantizar la educación de los niños y niñas entre los 5 y los 15 años de edad, que comprende como mínimo un año de preescolar y 9 de educación básica, estos principios se materializan en la carta política a través del artículo 67: “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura []”⁷.

La ciudad de Medellín frente al ejercicio de hacer valer este derecho, particularmente con población en situación de vulnerabilidad social se ha articulado con La Escuela Busca al Niño-a, estrategia que tiene como propósito “generar posibilidades de inclusión para niños, niñas y adolescentes en condiciones de mayor riesgo, motivándolos hacia el estudio y mejorando las capacidades de las escuelas para su integración y permanencia⁸”.

La puesta en marcha de este proyecto inicio en Noviembre del 2004 y dos años después según sus análisis y las estadísticas de la Secretaria de

⁶ MORÁN, Carmen. (2004) Buenos profesores, familias comprometidas y una sólida inversión logran la educación más eficaz del mundo en el país nórdico.

⁷ Constitución Política de Colombia 1991.

⁸ GARCÍA, Carmene Emilia y JARAMILLO, Myriam Luz. (2006) Informe Final de Sistematización Proyecto La Escuela Busca al Niño-a. Una estrategia educativa para la ciudad de Medellín. Etapa I pp. 48.

Educación Municipal, para el año 2003 indicaron que el total de población desescolarizada ascendía a 25.344, de los cuales, 6.086 correspondían al grado preescolar y 9.258 a educación media. Para el 2004, la desescolarización se calculó en 23.476, con disminución del 8% -5.044 en preescolar y 18.432 en educación media. En el 2005 el número de los niños desescolarizados bajó a 19.423 (17%). Existe superávit de cupos en educación básica con tasas de cobertura bruta de 117% en primaria y 101% en secundaria. Vale observar que para el nivel de básica primaria y de básica secundaria no se registra desescolarización. Por el contrario la oferta supera la demanda, con una escolarización del 115.5% y 106.3 respectivamente.

Una de las causas generadoras de desescolarización es la deserción escolar, Medellín en el 2003 presentó la siguiente situación:

Ilustración 3

	Preescolar	Primaria	Básica Secundaria	Media	Total
EDUCACIÓN REGULAR					
1. Oficial	3.8%	3.9%	5.2%	3.9%	4.3%
2. Privada	3.4%	1.8%	2.7%	2.7%	2.6%

Significa que para el año 2003, del total de matrícula oficial (352.033 estudiantes) desertó el 4.3%, es decir que 15.137 estudiantes pasan a estar desescolarizados, y por tanto, en situación de vulnerabilidad. En el 2004, la deserción bajó al 4%, (14.635 niños, niñas y jóvenes).

Ya para el 2005 en Medellín el balance de la desescolarización es el siguiente:

1. Deficiente demanda: Pese a la existencia de cupos, permanecen niños y niñas desescolarizados, entre los que podemos diferenciar: con interés en escolarizarse, que por un motivo u otro no logran hacerlo (económico,

geográfico, de movilidad, por desconocimiento de procedimientos y requisitos para hacerlo, por urgencias laborales, por extraedad y necesidades educativas especiales). Otros niños y familias tienen poco interés en hacerlo, poniendo en la práctica como prioridad las urgencias o intereses económicos. La falta de coincidencia entre la oferta de cupos y el interés de los niños y sus familias por escolarizarse, exige una acción de facilitación expresa que permita superar lo que puede denominarse desescolarización friccional (de manera análoga a desempleo friccional).

2. Deserción significativa, aunque decreciente: Gran parte de los niños y niñas desescolarizados son desertores, expulsados o retirados del sistema. En el 2004, la deserción bajó al 4%, (14.635 niños, niñas y jóvenes). Pero a diferencia del niño desescolarizado que no ha ingresado al sistema, gran parte de los desertores presentan resistencia a la cultura escolar fruto de la experiencia vivida. Algunos quieren aprender pero no se adaptan a la disciplina escolar.

Entre los motivos de desescolarización se tienen:

Ilustración 4

Económico	54 Niños	42.18%
Psicosocial	18 Niños	14.06%
Déficit de Cobertura	16 Niños	12.50%
Sociocultural	11 Niños	8.59%
Exclusión Escolar	11 Niños	8.59%
Geográfico	7 Niños	5.46%
Político	3 Niños	2.34%
Extraedad	1 Niño	0.78%
Administrativo	1 Niño	0.78%
Otros (Procesos pedagógicos)	6 Niños	4.78%
Total	128 Niños	100%

Muestra: 128 niños desescolarizados vinculados al proyecto EBN.

Fuente: entrevistas realizadas por Miriam Yépez, profesional del proyecto la Escuela Busca al Niño-a, Medellín.

Dentro de los sectores de mayor déficit de cobertura educativa se encuentra el barrio Moravia que alberga a población en situación de pobreza y extrema pobreza (estratos 0, 1 y 2), lo que sumado a la desescolarización constituye de por sí un estado de vulnerabilidad en los niños, niñas y adolescentes.

Dado lo anterior, se estima que hay una cantidad alta entre niños y niñas desescolarizados en el sector. Pese a que existen suficientes instituciones educativas y cupos, la desescolarización y la deserción escolar mantienen por fuera de la escuela a aproximadamente 300 niños, niñas y jóvenes. La extrema pobreza históricamente vivida por el barrio donde se encuentra concentrada la población (antiguo basurero de la ciudad de Medellín), los niveles de violencia alcanzados, el deterioro de la cultura social, hace que las urgencias y los impactos de las mismas alejen la educación de sus expectativas. Llevando al niño-a o joven a renunciar a uno de sus derechos fundamentales “la educación”. Ingresando a las listas de desescolarización y peor aún permaneciendo en el círculo de la Vulnerabilidad Social.

1.3 JUSTIFICACIÓN

Para las Naciones Unidas (ONU) el desarrollo humano (DH) es la base fundamental para generar la expansión de las capacidades humanas, a la vez que con éste se logra una participación activa de todos los individuos en la sociedad, a partir de la cualificación y disponibilidad de todas las naciones para el suministro de oportunidades con fines productivos o de creación. Es así como desde esta organización mundial, se plasma desde El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Humano (PNUD) un informe en donde éste factor (DH) es reconocido como un "proceso conducente al mantenimiento y ampliación de las opciones de las personas en todas las esferas" las cuales se crean y se recrean con la expansión de las capacidades humanas y su aprovechamiento.

Por consiguiente se exalta el hecho de que el ejercicio pleno de los derechos humanos y la conciencia de pertenecer a una comunidad, genera de manera inevitable una evolución para y por las ciudades, permeándose desde los vínculos sociales una serie de esferas de tipo económicas, culturales, políticas y educativas, que se convierten en una condición necesaria para medir la evolución de las ciudades y la calidad de vida de sus habitantes.

Paralelamente a esta evolución, se desprende una condición indispensable en su proceso, *La Educación*, la cual acarrea por sí misma, grandes ventajas para sus beneficiarios, pues permite precisamente esa participación activa de la sociedad, generando además en su proceso creador la posibilidad de una autorrealización. Centrando su función en la transmisión de cultura y en el desarrollo y aplicación de potencialidades para la interacción en una sociedad competitiva y cambiante.

Desde éste punto, se convierte en algo más que un ámbito, determinándose y ampliándose de acuerdo a tal proceso creador en constante evolución. En palabras del informe de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI *"La educación no es un simple mecanismo por el cual los*

*individuos adquieren un determinado rango de habilidades básicas. Es más que eso, es un factor crucial del desarrollo social y personal, “un activo indispensable en el intento [de la humanidad] de lograr los ideales de la paz, la libertad y la justicia” y, ...uno de los principales medios disponibles para fomentar una forma más profunda y armoniosa del desarrollo humano y de ese modo, reducir la pobreza, la exclusión, la ignorancia y la guerra”. (Delors, 1996, p. 11)*⁹

Puede decirse entonces, que con tal protagonismo que se le concede al acto educativo, se hace importante detenerse en su desarrollo desde el propósito implícito que se merece el nombrar a la educación como un “derecho de todos” lográndose en éste hecho cambios en todos los países a nivel legislativo, importantes para asegurar su accesibilidad y sostenibilidad desde la filosofía de la equidad, la cual se establece desde una plataforma ideológica que ha promulgado desde su gestación la no limitación para el pleno disfrute de los servicios sociales, por motivos de raza, género, condiciones económicas, físicas o intelectuales, siendo desde tal concepción que surgen apartados como el siguiente:

*Las naciones de la tierra afirmaron en la Declaración Universal de Derechos Humanos que “Toda persona tiene derecho a la educación”*¹⁰.

Este argumento corresponde muy bien a lo que configura a la educación como un derecho fundamental y universal, abriendo las perspectivas de acción de los países en el término de inclusión escolar, y evidenciándose por tanto desde la normatividad internacional un esfuerzo hacia la necesidad de responder en materia educativa a una sociedad diversa, exigiendo compromisos desde las plataformas internacionales y nacionales en el hecho de adaptar la educación a las realidades económicas, sociales, políticas, y

⁹ UNESCO (2004). Temario abierto sobre Educación Inclusiva, Santiago de Chile.

¹⁰ Declaración Mundial sobre educación para todos (1990) "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje" 5 al 9 de marzo Jomtien, Tailandia.

culturales de todos los integrantes de la sociedad. Hecho que lleva a establecer por parte de los países la generación de diversas estrategias legislativas, como también reformas, innovaciones e investigaciones, para convertir a la educación básica para todos en un objetivo alcanzable.

Con lo anterior, queda entonces definida una premisa básica; *reconocer a la educación como un elemento fundamental de integración social para toda persona*. Quedando claro que al hacer tal reconocimiento a la educación como la herramienta más próxima y por tanto eficaz para hacer sociedad, le instaure dentro de su compromiso social retos inimaginables, en el logro de responder con sus elementos a la pluralidad, necesidades y diversidades de sus actores; *“La educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción, hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal. Desde esta premisa, “La educación debe ser por tanto accesible, diversa y flexible en el tiempo y el espacio”¹¹*

Esto es absolutamente cierto si, en dicha equiparación de condiciones que aseguren su acceso, se contengan lineamientos específicos y adaptados a la diversidad poblacional que cobija. Por tanto, surge en este hecho, la eminente necesidad de contener en los actos educativos una filosofía que lejos de responder a un simple compromiso, se convierta más bien en la herramienta más próxima de generar equidad social e inducir a la *inclusión escolar*.

Para el abordaje del concepto anterior, se hace necesaria una diferenciación de términos, que resulte válida para visualizar los compromisos que deben generarse social y educativamente. Cabe anotarse, que estos dos no son

¹¹ DELORS, Jacques (1996) Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI “La educación encierra un tesoro”.

procesos aislados, si no que al contrario guardan una relación dialógica aportando elementos mutuos de interacción.

En este sentido la inclusión social, *“Es cuando políticas, programas, servicios sociales y la comunidad se organizan, planifican, operacionalizan o adaptan para garantizar la no – exclusión y la aceptación de diferencias, junto al desarrollo pleno, libre e independiente, en un contexto de reconocimiento sobre la importancia de facilitar el acceso igualitario a la solución de necesidades en la propia comunidad, en alternativas lo menos segregadas posible”* Ahora, *“La inclusión educativa es una estrategia que contribuye al logro de promover una sociedad inclusiva. Una sociedad que habilite a todos/as los /as niños/as y adultos, sin importar su sexo, edad, raza, origen, habilidad o déficit, a contribuir y participar plenamente en dicha sociedad. La educación inclusiva equipa a todas las personas con las habilidades necesarias para construir comunidades inclusivas, se basa en que el valor de una persona es independiente de sus habilidades. Reconoce que todos/as los/as niños/as son individuos con diferentes necesidades educativas”*¹².

Ambos conceptos sugieren ser los mayores favorecedores de una cultura en y para la diversidad, pues tienen la capacidad de proporcionar a los diferentes contextos y grupos, el cubrimiento de sus necesidades educativas, ofreciendo oportunidades de accesibilidad y sostenibilidad en todos sus servicios y generando desde la escuela inclusiva una adaptabilidad a las necesidades individuales y grupales de los niños escolarizados.

De lo anterior se concibe una escuela inclusiva, como una institución en y para la diversidad, desarrolladora, que a la vez que socializa garantiza una atención diferenciada y personalizada como respuesta a las características educativas de sus alumnos. En esta, la diferencia es respetada y valorada

¹² www.cep/inclusionescolar/.com.uy. Inclusión Escolar, Departamento de Proyectos de Mejoramiento Educativo. Uruguay.

siendo la discriminación y el prejuicio activamente combatidos, se promueve de manera activa la integración de las diferencias, garantizando así la no exclusión.

En este punto se convierte los ideales de acción y de fusión inclusivos, en esfuerzos por convertir a la educación como el movilizador mas próximo de la equidad social, plasmándose de manera concreta desde el contexto latinoamericano en el documento “*Educación de calidad para todos; un asunto de derechos (2007)*”, el cual se generó como una de las piezas clave para el desarrollo educativo de América Latina y el Caribe, proclamándose desde sus dimensiones (*respeto de los derechos, relevancia, pertinencia, equidad, eficiencia y eficacia*) desafíos importantes en materia de la inclusión social, entre los cuales se encuentra en un mayor orden de prioridad reducir la desigualdad, discriminación y exclusión social, previniendo por tanto la violencia y la corrupción, contribuyendo de ésta forma a una mayor cohesión social y al fortalecimiento de los valores democráticos, ampliando las opciones de las personas para vivir con dignidad, valorando la diversidad y respetando por sobre todo los derechos humanos.

Por tal razón, los principios básicos que orientan la educación han de ser los mismos para todas las personas, sea cual sea su origen y condición, pero también es preciso considerar algunos derechos diferenciados o recomendaciones específicas para ciertos colectivos minoritarios o en especial en situación de vulnerabilidad¹³.

Como hemos venido haciendo referencia en líneas anteriores, desde el sistema de Naciones Unidas (ONU), se han adoptado diferentes convenciones y declaraciones con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación, siendo materializables dichos lineamientos de acción para dar respuesta a ésta

¹³ Educación de Calidad para Todos, (2007) Un Asunto de Derechos Humanos, Buenos Aires, Argentina.

eminente necesidad de generar equidad social en nuestro contexto desde el ámbito educativo.

En el ámbito nacional el Ministerio de Educación Nacional (MEN) con la Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales, gestó dentro del Plan Sectorial de gobierno *La Revolución Educativa (2006 – 2010)* el documento, “Lineamientos de Política para la atención educativa a las poblaciones vulnerables” (2005). En éste, se contempla la definición de vulnerabilidad social y los lineamientos específicos de acción para generar procesos de atención en la educación a los diferentes grupos poblacionales que allí se contemplan, así mismo, entrega orientaciones y herramientas que permiten consolidar desde las mismas Secretarías de Educación una gestión basada en la inclusión, la equidad y la calidad del servicio educativo para éstas poblaciones vulnerables, en cuatro ejes fundamentales que se configuran inicialmente desde:

- *Línea investigativa* en la cual se produce conocimiento sobre el tema del trabajo infantil y juvenil y en ella se elaboran caracterizaciones, diagnósticos y se desarrollan sistemas de información y sistematización de experiencias.
- *Línea de políticas públicas* donde se desarrolla y articula en su interior, políticas tendientes a prevenir el ingreso de niños y niñas al trabajo infantil, restituyendo sus derechos vulnerados y protegiendo el trabajo juvenil. Cabe destacarse que dentro de esta línea de acción, el MEN emprende acciones para ampliar la cobertura educativa, a través de la reorganización del sistema educativo, mediante la mejor distribución y utilización de recursos del sistema general de participaciones y la destinación y asignación de recursos adicionales para la atención a población vulnerable.
- *Línea formativa* donde se sensibiliza a los funcionarios directivos docentes, docentes de las secretarías de educación y a la comunidad educativa en general acerca de la erradicación del trabajo infantil

transformando precisamente esos patrones culturales que legitiman la problemática.

- *Línea Normativa* donde se desarrolla en su interior la aplicación de una legislación protectora de los derechos de los niños y las niñas en los diversos niveles territoriales¹⁴.

En este sentido desde el ámbito nacional y respondiendo a la atención educativa de las minorías, pero con los suficientes criterios para considerarla pertinente, adecuada y flexible a las necesidades de sus destinatarios, se hizo necesario generar desde el MEN “El Programa de Educación Inclusiva con Calidad” (2007) el cual se concibe como una propuesta flexible, sistemática y en permanente construcción; pretendiendo aportar en la cualificación del servicio educativo para la totalidad de la población estudiantil [...] Su gran meta se centra en tener una cultura de la valoración de la diferencia, brindando las oportunidades para que las personas independiente de sus condiciones personales, sociales, económicas, de género, credo e ideales, tengan una plena participación en los procesos que como sujetos sociales de derecho les otorga la Constitución Política de 1991.

“Este programa se generó para desarrollar alternativas que permitan educar con calidad y equidad al creciente número de estudiantes que presentan habilidades personales o condiciones culturales diferentes al promedio de la población y en razón de las cuales están excluidas del servicio educativo y por extensión lógica, de una participación activa en la vida económica, social, política y cultural de sus comunidades”.

Como resultado de la Cumbre de Dakar en el 2000, la misión de quienes direccionan e implementan la educación en América Latina debe enfocarse hacia cuatro acciones puntuales:

¹⁴ Lineamientos de Política para la Atención Educativa a las Poblaciones Vulnerables (2005). MEN Bogotá, Colombia.

- *La inclusión de los niños, niñas y jóvenes con necesidades especiales o pertenecientes a minorías étnicas desfavorecidas, poblaciones migrantes, comunidades remotas y asiladas o tugurios urbanos, así como de otros excluidos de la educación, deberá ser parte integrante de las estrategias para lograr la educación para todos antes del año 2015.*
- *Durante la primera infancia y a lo largo de toda la vida los educandos del siglo XXI requerirán el acceso a servicios de educación de alta calidad, que respondan a sus necesidades y sean equitativos y atentos a la problemática de los géneros. Esos servicios no deben generar exclusión ni discriminación alguna.*
- *Como el ritmo, el estilo, el idioma, o las circunstancias de aprendizaje nunca serán uniformes para todos, deberían ser posibles diversos enfoques formales o menos formales, a condición de que aseguren un buen aprendizaje y otorguen una condición social equivalente.*
- *Los profesores deberán entender la diversidad de los estilos de aprendizaje y del desarrollo físico e intelectual de los estudiantes y crear entornos de aprendizajes estimulantes y participativos”¹⁵.*

Lo anterior sugiere entonces, un esfuerzo a nivel gubernamental por generar políticas de acción, que enmarquen como meta prioritaria la inclusión escolar de la población vulnerable, desde la ampliación de la cobertura y la reorganización del sistema educativo, implicando por tanto, una reconfiguración de los escenarios educativos, respondiendo estratégica y pedagógicamente a las necesidades de la población; (...) Nuestra premisa de acción es llevar la escuela a los niños y niñas que, por circunstancias propias del país y por sus condiciones particulares, se han visto excluidos y marginados del sistema. De esta manera, se vuelve indispensable la creación de programas, metodologías y estrategias que tomen en consideración variables como las características culturales, las condiciones

¹⁵ Ministerio de Educación Nacional MEN (2007) Programa de Formación Educación Inclusiva con Calidad. Colombia.

psicosociales y psicoafectivas e, inclusive, las distancias entre localidades, de forma que no sólo se generen los cupos para la población más vulnerable sino también para que esos niños y niñas accedan a ellos y permanezcan hasta terminar su ciclo educativo.¹⁶

En relación con lo anterior, cabe determinarse dentro de los grupos contemplados vulnerables, quienes se inscriben dentro del grupo esencia de este proyecto, niños-niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad social.

El país y en particular el sector educativo, entienden la vulnerabilidad como un fenómeno que deteriora el bienestar y la calidad de vida de las personas y que retrasa el desarrollo de los pueblos. Considerándose que tal hecho, merece enfrentarse con políticas y con estrategias integrales y sostenibles, capaces de transformar en plazos razonables las causas que la generan, pues está más que demostrado que el principal instrumento para ese cambio es *la educación*.

En este orden de ideas, el MEN ha considerado como grupos vulnerables prioritarios de atención a:

- a- Las comunidades étnicas (indígenas, afro colombianos, raizal y el pueblo Rom).
- b- Los jóvenes y adultos iletrados.
- c- Los menores con necesidades educativas especiales (con discapacidad o limitaciones o con talentos o capacidades excepcionales).
- d- Los afectados por la violencia (población en situación de desplazamiento, menores desvinculados de los grupos armados al margen de la ley e hijos en edad escolar de adultos desmovilizados).
- e- Los menores en riesgo social (menores trabajadores, adolescentes en conflicto con la ley penal y niños, niñas y adolescentes en protección).
- f- Los habitantes de frontera.

¹⁶ COLOMBIA APRENDE Altablero No. 28 MARZO-ABRIL 2004. www.mineduccion.gov.co.

g- La población rural dispersa.

Para la atención educativa a estas poblaciones, se ha definido diversas estrategias orientadas a fomentar el acceso y la permanencia en el sistema educativo, mejorando así la calidad de la educación.

Orientándose a través de estas propuestas de solución, el marco de la situación educativa actual de país, la cual se traduce en que las instituciones receptoras de niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad social, deben crear y aplicar dentro de su accionar estrategias para promover la inclusión y responder a las exigencias sociales y particulares de esta población.

Es bien sabido que en nuestro país Colombia, se presentan realidades sociales que juegan desfavorablemente en el proceso de lograr el acceso a la educación de niños niñas y jóvenes, las cuales se desprenden de diversas razones, (políticas, sociales y económicas) que mantienen a nuestra población en edad escolar al margen del sistema educativo formal. Por esta situación tan compleja se pueden destacar programas transformadores como el que se originó desde la universidad del Quindío; el cual respondiendo con su compromiso social e intentando transformar esta problemática en esfuerzos por desarrollar prácticas pedagógicas orientadas a la atención educativa de individuos y grupos en situación de alto riesgo y de vulnerabilidad social, gestó en 1998 en la facultad de Pedagogía dentro del programa Pedagogía Reeducativa el proyecto *La Escuela Busca al Niño* (EBN), el cual nació como un iniciativa interinstitucional de ésta universidad y la Secretaría de Educación Municipal de Armenia Quindío, incluyéndose tal proyecto en un trabajo mancomunado de éstos dos entes, en el plan de desarrollo municipal de Armenia, respondiendo cada uno y gestionando desde sus funciones educativas y sociales, A el acercamiento integral a la problemática para dar respuesta a esta realidad escolar de la población.

Posteriormente en el año 2000 se convocó al fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF y a la empresa privada. Ampliando esta unión aun mas la capacidad de ejecución del proyecto en lo concerniente a recursos económicos y permitiendo que las instituciones participantes aportaran su experiencia en el tema de la niñez, vulnerabilidad social y desescolarización así como el apoyo técnico necesario. Se implementó entonces el proyecto desde un nivel interinstitucional con un objetivo en común: *Generar posibilidades de inclusión para niños niñas en condiciones de mayor riesgo, motivándolos hacia el estudio y mejorando las capacidades de las escuelas y la sociedad para su integración y permanencia*¹⁷.

La ejecución de este proyecto ha permitido que se tengan en cuenta otras zonas del país en donde se vive esta problemática en iguales o mayores magnitudes, por esta razón la EBN implementó y adaptó esta propuesta pedagógica a las características particulares de las zonas donde se hace mas evidente esta situación de desescolarización infantil, como en el caso de Cali, Ipiales y Medellín.

Centrándonos ya en el contexto regional, la Administración Municipal de Medellín dentro de su programa “Medellín compromiso de toda la ciudadanía” (2004 – 2007). Estableció en su eje *Medellín social e incluyente*, la realización de proyectos que estimulen estilos de vida saludable a través de la educación; *una formación familiar con enfoque sistémico y con énfasis en la prevención de la violencia intrafamiliar, el maltrato, el abandono y la exclusión social*.

Así mismo en la administración actual, en el plan de desarrollo Municipal (2008-2011) Medellín es solidaria y competitiva, nuestro proyecto encuentra validez en la línea estratégica de acción #2 *Desarrollo y bienestar para toda la población, en el programa “Nadie por Fuera”, el cual busca a través de la*

¹⁷ Proyecto la Escuela Busca al Niño (1998) Armenia, Quindío.

implementación de proyectos como éste, “Garantizar el derecho fundamental a un sistema educativo público que haga posible el acceso y la permanencia desde el preescolar hasta la educación media a los menores de 18 años, con especial atención a la primera infancia, los grupos vulnerables y el respeto por la diversidad. Procura eliminar todas las barreras socioeconómicas y culturales que impiden el disfrute de este derecho y provee los recursos para prestar un servicio educativo en condiciones dignas con maestros suficientes y ambientes de aprendizaje adecuados con los mejores estándares tecnológicos y arquitectónicos”. (pag.31).

Es así como dentro de la filosofía de acción a nivel municipal se pretende minimizar el riesgo y disminuir la vulnerabilidad, mejorando las condiciones de vida de la población vulnerable e incrementando factores protectores atendiendo a condiciones específicas.

Parece perfectamente claro que dichos proyectos de intervención de corte psicosocial dentro del eje Medellín social e incluyente, pretenden reducir sustancialmente los factores que hacen vulnerable a una persona. En esta perspectiva, se generan estrategias dirigidas a la disminución del riesgo social por factores de la desescolarización, como lo es la implementación del proyecto la EBN, y de esta forma, la Secretaría de Educación Municipal convocó a UNICEF y a organizaciones sociales y académicas; Universidad de Antioquia, Corporación Región, Confecoop y CITIBANK para la creación de alianzas estratégicas y solidarias que permitan su ejecución y aporten desde sus recursos alternativas de solución a las mencionadas problemáticas educativas.

(...) La concepción de *“una estrategia de integración social y educativa de niños, niñas y jóvenes en situación de exclusión social y vulnerabilidad que busca hacer visible la población desescolarizada, identificar las causas y factores asociados a este fenómeno de desescolarización y reducir los altos*

Índices de deserción escolar mediante la exploración y gestión de diferentes alternativas de escolarización, de acuerdo con la realidad sociocultural y familiar de los niños, niñas y jóvenes”. Desde las orientaciones internacionales la UNICEF apoya dicha estrategia desde una perspectiva del derecho a la educación y supone como condición el concurso de gobierno, organizaciones estatales, organizaciones no gubernamentales (ONG) para la defensa del derecho a la educación anteponiendo los criterios de accesibilidad, sostenibilidad, pertinencia y calidad. “Para UNICEF es clave que la estrategia se incluya en los planes de desarrollo de las ciudades como Medellín, Ipiales, Cali, Armenia, donde se está implementando. Así mismo, el propósito de UNICEF es que estrategias como la EBN sean procesos sostenibles [...] y continúen su implementación”¹⁸”

A partir de la ejecución de la propuesta y en su primera etapa (Noviembre de 2004- Abril de 2006) se priorizó en determinar un accionar dirigido para la superación de obstáculos en el pleno ejercicio del derecho a la Educación de niños, niñas y jóvenes, entre los 5 y 17 años en las comunas 8 (Villa Hermosa) y 9 (Buenos aires) de la ciudad de Medellín. Y fue aquí en esta etapa donde se le consideró como un proyecto piloto para réplica¹⁹.

De esta manera, el proyecto la EBN, para su ejecución se divide en tres procesos básicos, los cuales son:

1. *Búsqueda activa*: Identificar los niños y las niñas en edad escolar que habían desertado o nunca habían ingresado al sistema educativo formal. Para su realización se inicio con un diagnóstico de las condiciones familiares, personales, familiares, comunitarias, del contexto económico y social, que posibilitaron la implementación y puesta en marcha de

¹⁸ OLSON Johana, (2007) oficial de protección UNICEF, boletín #2 septiembre, Proyecto la Escuela Busca Al niño-a, (EBN).

¹⁹ Pagina oficial Proyecto la Escuela Busca al Niño EBN, Medellín.

propuestas de acción pedagógica en las diferentes zonas de acción del proyecto.

2. *Acompañamiento pedagógico*: El propósito de ésta fase fue impulsar el desarrollo de competencias básicas (lectura, escritura, pensamiento lógico matemático, competencias científicas y ciudadanas) desde las dimensiones emocional, comunicativa, ética, estética y práctica, con el fin de que los niños, niñas y jóvenes estuvieran en las mejores condiciones para la escolarización al sistema educativo formal.
3. *Ingreso a la educación formal*: en ésta fase se identifican las instituciones para la escolarización formal y de otras modalidades de educación flexibles según necesidades de los niños y niñas. Así mismo realizándose en esta fase asesoría a las instituciones educativas receptoras, acompañamiento académico y psicosocial a los niños que se escolaricen, dotación de kits a las instituciones educativas receptoras, dotación de kits a los 500 niños y niñas escolarizados.

En esta tercera fase, los equipos de trabajo de la universidad de Antioquia realizan seguimiento y ofrecen refuerzo a los niños y niñas escolarizados, acompañan a familias y cuidadores con el fin de motivar la permanencia de los niños y niñas en la escuela o en la institución receptora y coordinan con los maestros e instituciones receptoras el proceso de seguimiento de los niños y niñas escolarizados(as)²⁰.

Frente al proceso de escolarización y retomando los antecedentes de la EBN etapa I (noviembre 2004 a marzo 2006), se reporta que fueron matriculados 300 niños, niñas y jóvenes en las instituciones educativas de las comunas 8 y 9, de igual manera en la etapa II desarrollada en la comuna 4, se ha atendido en su totalidad 230 niños en 7 espacios de aprendizaje según las zonas de Sinaí, Caribe, La huerta, Aurora, Bombonera, Herradura y Moravia

²⁰ La escuela busca al Niño-a, (2006) Etapa II Proyecto de trabajo. Medellín.

central, se han escolarizado 119 niños, niñas y jóvenes en las instituciones educativas²¹.

CUADRO SISTEMATIZACIÓN EBN
ANÁLISIS CUANTITATIVO DE DATOS SOBRE LA SITUACIÓN ACTUAL
Y ESCOLAR DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES PARTICIPANTES
DEL PROYECTO EBN, OCTUBRE 2007.

Espacio de Aprendizaje	# Niños(as) que asisten al proyecto	Niños (as) que ingresan nuevos	Niños (as) para escolarizar	Niños (as) Escolarizados	Asistencia irregular	Niños (as) desertores
<i>La Huerta</i>	3	0	0	17	0	1
<i>Aurora</i>	11	0	0	25	0	3
<i>Caribe</i>	19	17	15	6	3	19
<i>Sinaí</i>	83	0	0	16	9	48
<i>Bombonera</i>	23	0	6	19	9	19
<i>Herradura</i>	42	0	0	25	0	51
<i>Moravia Central</i>	49	0	10	11	8	37
TOTALES	230	17	31	119	29	178

Ahora bien, en consecuencia a la evolución de la propuesta de la EBN en el transcurso de la etapa II del proyecto, se escolarizaron en la Institución Educativa COOMULSAP 300 niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad social, pertenecientes al sector de la comuna 4 de Medellín, (Enero 2008), en el espacio del Colegio de María, la cual funciona como institución de carácter privado en las horas de la mañana, y cede su espacio

²¹ EBN (2007) Boletín # 3 Octubre, Medellín.

físico el resto de la jornada a la cooperativa contratante con el municipio de Medellín, COOMULSAP la cual ofrece programas de cobertura educativa en asocio con la Secretaria de Educación Municipal respondiendo a las necesidades educativas y psicológicas de estos niños-as escolarizados con acompañamiento pedagógico de lunes a viernes y con una intensidad de cinco (5) horas diarias.

En el contexto del proyecto la EBN, y tratando de responder a la problemática de la continúa deserción escolar por parte de los niños, niñas y jóvenes participantes del proyecto, luego de haber venido de un proceso de acompañamiento y seguimiento pedagógico en los espacios de aprendizaje, se plantea desde esta propuesta, la necesidad de diseñar de manera conjunta con las instituciones educativas receptoras, en este caso la Institución Educativa COOMULSAP, una propuesta inclusiva que guíe un proceso educativo flexible, adecuado y sostenible para asegurar la permanencia escolar de los niños, niñas y jóvenes que asisten a sus espacios académicos, donde una de sus finalidades sea que los estudiantes y la comunidad educativa en pleno sean partícipes activos del proceso escolar, sintiendo y promulgando a la educación como un derecho fundamental, como un proyecto de vida, el mas próximo para lograr su realización personal, evitando de esta manera, que la deserción escolar sea el punto débil del proceso, pues si el lograr que los niños accedan al sistema educativo se convierte en un reto, hacer que se mantengan allí, es un desafío aún mayor, dado que en este orden de ideas la educación inclusiva no se convierte solamente en llevar al niño a las clases, haciéndolo por tanto parte de las dinámicas institucionales, el propósito, es hacer que precisamente, éstas últimas se tomen en pro del bienestar del niño-a o joven, reconfigurándose y reformulándose constantemente para responder a la educación integral y de calidad, de la cual parte la escuela inclusiva.

La posibilidad de ofrecerle a las escuelas receptoras, herramientas válidas para que se de el proceso inclusivo desde óptimas condiciones de adaptabilidad, respeto por las diferencias y características que son propias, e implementar todo un proceso pedagógico que parte desde una evaluación psicopedagógica de los niños, y de la autoevaluación a partir de la aplicación del Índice de Inclusión Institucional, es considerada como una de las armazones mas próximas en la generación de una escuela para todos, donde la elaboración de estrategias educativas incluyentes y personalizadas, encaminadas a dar respuesta a las necesidades del contexto y de la población se fusionan y materializan en políticas, prácticas y culturas inclusivas.

Con todo lo anterior, se deja una propuesta alcanzable para la situación problemática abordada en este proyecto, pues creemos que la Educación Inclusiva es un desafío que trasciende los límites de lo legal e institucional y en las reflexiones de unos pocos que creen en los cambios, ésta se convierte en una filosofía de acción, donde luego de ser introyectada por todos los actores educativos y sociales se cristaliza en la herramienta mas eficaz de para generar calidad educativa involucrando una reestructuración constante de llevar a la educación en general a todos y todas, donde la participación se convierte en el antídoto de las exclusiones desprendidas de las prácticas, políticas y culturas basadas en el reconocimiento de una homogenización contraproducente para la diversidad vivida y sentida en las instituciones educativas, por tal razón creemos abiertamente que el impacto de nuestro proyecto servirá para ir transformando de manera gradual un discurso en hechos materilizables, siendo mediadores del proceso educativo inclusivo llevado con la población en situación de vulnerabilidad social, ofreciendo así nuevas posibilidades de vivir, de interactuar y de hacer valer sus derechos desde la transformación y significado de una sociedad mas justa.

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo general

Consolidar y promover culturas, políticas y prácticas que favorezcan una Educación Inclusiva con Calidad para los niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad social de la Institución Educativa COOMULSAP impactando de manera favorable su permanencia y sostenibilidad en el sistema educativo.

1.4.2 Objetivos específicos

- Aplicar el Índice de Inclusión para diagnosticar los procesos de culturas, políticas y prácticas inclusivas en la Institución Educativa COOMULSAP.
- Implementar desde el marco del Programa de Educación Inclusiva con Calidad del Ministerio de Educación Nacional, actividades que favorezcan la transformación hacia la inclusión de los estudiantes generando y/o fortaleciendo culturas, políticas y prácticas inclusivas.
- Sistematizar y analizar la propuesta empleada en la institución educativa de modo que como resultado se formule del un Plan de Acciones de Mejoramiento Institucional.

CAPITULO II

2.1 REFERENTE LEGAL

Internacional

POLITICAS	ARTICULOS	POSTULADOS
DECLARACION UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS	ARTICULO 1	Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.
	ARTICULO 2	1. Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. 2. Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, tanto si se trata de un país independiente, como de un territorio bajo administración fiduciaria, no autónoma o sometida a cualquier otra limitación de soberanía.
	ARTICULO 3	Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona.
	ARTICULO 4	Nadie estará sometido a esclavitud ni a servidumbre, la esclavitud y la trata de esclavos están prohibidas en todas sus formas.
	ARTICULO 5	Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes.
	ARTICULO 6	Todo ser humano tiene derecho, en todas partes, al reconocimiento de su personalidad jurídica.
	ARTICULO 7	Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración y contra toda provocación a tal discriminación.
	ARTICULO 8	Toda persona tiene derecho a un recurso efectivo ante los tribunales nacionales competentes, que la ampare contra actos que violen sus derechos fundamentales reconocidos por la constitución o por la ley.

	ARTICULO 25	<p>1. Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios; tiene asimismo derecho a los seguros en caso de desempleo, enfermedad, invalidez, viudez, vejez u otros casos de pérdida de sus medios de subsistencia por circunstancias independientes de su voluntad.</p> <p>2. La maternidad y la infancia tienen derecho a cuidados y asistencia especiales. Todos los niños, nacidos de matrimonio o fuera de matrimonio, tienen derecho a igual protección social.</p>
	ARTICULO 26	<p>1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.</p> <p>2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.</p> <p>3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.</p>
	ARTICULO 27	<p>1. Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten.</p> <p>2. Toda persona tiene derecho a la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora.</p>
	ARTICULO 28	<p>Toda persona tiene derecho a que se establezca un orden social e internacional en el que los derechos y libertades proclamados en esta Declaración se hagan plenamente efectivos.</p>
	ARTICULO 29	<p>1. Toda persona tiene deberes respecto a la comunidad, puesto que sólo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad.</p> <p>2. En el ejercicio de sus derechos y en el disfrute de sus libertades, toda persona estará solamente sujeta a las limitaciones establecidas por la ley con el único fin de asegurar el reconocimiento y el respeto de los derechos y libertades de los demás, y de satisfacer las justas exigencias de la moral, del orden público y del</p>

		<p>bienestar general en una sociedad democrática.</p> <p>3. Estos derechos y libertades no podrán, en ningún caso, ser ejercidos en oposición a los propósitos y principios de las Naciones Unidas.</p>
<p>DERECHOS UNIVERSALES DEL NIÑO (1989)</p>	<p>PRINCIPIO 1</p>	<p>El niño disfrutará de todos los derechos enunciados en esta declaración. Estos derechos serán reconocidos a todos los niños sin excepción alguna ni distinción o discriminación por motivo de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento u otra condición, ya sea del propio niño o de su familia.</p>
	<p>PRINCIPIO 2</p>	<p>El niño gozará de una protección especial y dispondrá de oportunidades y servicios, dispensando todo ello por la ley y por otros medios, para que pueda desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente en forma saludable y normal, así como en condiciones de libertad y dignidad. Al promulgar leyes con este fin la consideración fundamental a que se atenderá será el interés superior del niño.</p>
	<p>PRINCIPIO 3</p>	<p>El niño tiene desde su nacimiento derecho a un nombre y a una nacionalidad.</p>
	<p>PRINCIPIO 4</p>	<p>El niño debe gozar de los beneficios de la seguridad social. Tendrá derecho a crecer y desarrollarse en buena salud; con este fin deberán proporcionarse tanto a él como a su madre, cuidados especiales, incluso atención prenatal y postnatal. El niño tendrá derecho a disfrutar de alimentación, vivienda, recreo y servicios médicos adecuados.</p>
	<p>PRINCIPIO 5</p>	<p>El niño física o mentalmente impedido o que sufra algún impedimento social debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especial que requiere su caso particular.</p>
	<p>PRINCIPIO 6</p>	<p>El niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, necesita amor y comprensión. Siempre que sea posible deberá crecer al amparo y bajo la responsabilidad de sus padres y, en todo caso, en un ambiente de afecto y seguridad moral y material; salvo circunstancias excepcionales, no deberá separarse al niño de su madre. La sociedad y las autoridades públicas tendrán la obligación de cuidar especialmente a los niños sin familia o que carezcan de medios apropiados de subsistencia. Para el mantenimiento de los hijos de familia numerosas conviene conceder subsidios estatales o de otra índole.</p>
		<p>El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas</p>

	PRINCIPIO 7	<p>elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades desarrollar sus aptitudes, su juicio individual, su sentido y llegar a ser un miembro útil de la sociedad. El interés superior del niño debe ser el principio rector de quienes tienen la responsabilidad de su educación y orientación; dicha responsabilidad incumbe, en primer término, a sus padres.</p> <p>El niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deberán estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho.</p>
	PRINCIPIO 8	El niño debe, en todas las circunstancias, figurar entre los primeros que reciben protección y socorro.
	PRINCIPIO 9	<p>El niño debe ser protegido contra toda forma de abandono, crueldad y explotación. No será objeto de ningún tipo de maltrato.</p> <p>No deberá permitirse al niño trabajar antes de una edad mínima adecuada; en ningún caso se le dedicará ni se le permitirá que se dedique a ocupación o empleo alguno que pueda perjudicar su salud o educación, o impedir su desarrollo físico, mental o moral.</p>
	PRINCIPIO 10	El niño debe ser protegido contra las prácticas que puedan fomentar la discriminación racial, religiosa o de cualquier otra índole. Debe ser educado en un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos, paz y fraternidad universal, y con plena conciencia de que debe consagrar sus energías y aptitudes al servicio de sus semejantes.
EDUCACION PARA TODOS – JOMTIEM 1990 –	ARTICULO 1	Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: Cada persona -niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje.
	ARTICULO 2	Perfilando la visión: Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje exige algo más que una renovación del compromiso con la educación básica en su estado actual. Lo que se requiere es una “visión ampliada” que vaya más allá de los recursos actuales, las estructuras institucionales, los planes de estudios y los sistemas tradicionales de instrucción, tomando como base lo mejor de las prácticas en uso.
	ARTICULO 3	Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad: La educación básica debe proporcionarse a todos los niños, jóvenes y adultos.

	ARTICULO 4	Concentrar la atención en el aprendizaje
	ARTICULO 5	Ampliar los medios y el alcance de la educación básica
	ARTICULO 6	Mejorar las condiciones de aprendizaje.
	ARTICULO 7	Fortalecer la concertación de acciones
	ARTICULO 8	Desarrollar políticas de apoyo
	ARTICULO 9	Movilizar los recursos
	ARTICULO 10	Fortalecer la solidaridad internacional

POLITICA	ARTICULO	PREAMBULO
DECLARACIÓN MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN PARA TODOS "SATISFACCIÓN DE LAS NECESIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAJE"	ARTÍCULO 4. CONCENTRAR LA ATENCIÓN EN EL APRENDIZAJE	Que el incremento de las posibilidades de educación se traduzca en un desarrollo genuino del individuo o de la sociedad depende en definitiva de que los individuos aprendan verdaderamente como resultado de esas posibilidades, esto es, que verdaderamente adquieran conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores
	ARTÍCULO 5. AMPLIAR LOS MEDIOS Y EL ALCANCE DE LA EDUCACIÓN BÁSICA	La diversidad, la complejidad y el carácter cambiante de las necesidades básicas de aprendizaje de los niños, jóvenes y adultos exigen ampliar y redefinir constantemente el alcance de la educación básica de modo que en ella se incluyan elementos que satisfagan sus necesidades básicas.
	ARTÍCULO 6 . MEJORAR LAS CONDICIONES DE APRENDIZAJE	El aprendizaje no se produce en situación de aislamiento. De ahí que las sociedades deban conseguir que todos los que aprenden reciban nutrición, cuidados médicos y el apoyo físico y afectivo general que necesitan para participar activamente en su propia educación y beneficiarse de ella.
	ARTÍCULO 7. FORTALECER LA CONCERTACIÓN DE	Las autoridades nacionales, regionales y locales responsables de la educación tienen la obligación prioritaria de proporcionar educación básica a todos, pero no puede esperarse de ellas que

	ACCIONES	suministren la totalidad de los elementos humanos, financieros y organizativos necesarios para esa tarea.
	ARTÍCULO 8. DESARROLLAR POLÍTICAS DE APOYO	Es necesario desarrollar políticas de apoyo en los sectores social, cultural y económico para poder impartir y aprovechar de manera cabal la educación básica con vistas al mejoramiento del individuo y de la sociedad
	ARTÍCULO 9. MOVILIZAR LOS RECURSOS	Si las necesidades básicas de aprendizaje para todos se han de satisfacer a través de acciones de alcance mucho más amplio que en el pasado, será esencial movilizar tanto los recursos financieros y humanos existentes como los nuevos recursos, públicos, privados o voluntarios.
	ARTÍCULO 10. FORTALECER LA SOLIDARIDAD INTERNACIONAL	La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje constituye una común y universal tarea humana. Para llevar a cabo esa tarea se requieren la solidaridad internacional y unas relaciones económicas justas y equitativas a fin de corregir las actuales disparidades económicas.

POLITICA	OBJETIVOS	COMO LOGRARLO...
MARCO DE ACCIÓN DE DAKAR -2000- EDUCACIÓN PARA TODOS: CUMPLIR NUESTROS COMPROMISOS COMUNES	Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente de los niños más vulnerables y desfavorecidos.	Promover un firme compromiso político nacional e internacional en favor de la educación para todos, elaborar planes nacionales de acción y aumentar de manera considerable la inversión en educación básica.
	Velar por que, de aquí a 2015, todos los niños, y niñas, que se encuentran en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso y permanencia a la enseñanza.	Fomentar políticas de educación para todos en el marco de una actividad sectorial sostenible y bien integrada, que esté explícitamente vinculada con la eliminación de la pobreza y las estrategias de desarrollo.
	Para el 2005 suprimir las desigualdades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria y lograr para 2015 la igualdad entre los géneros en la Educación.	Velar por el compromiso y la participación de la sociedad civil en la formulación, la aplicación y el seguimiento de las estrategias de fomento de la educación.

Nacional

POLITICAS	ARTICULOS	PREAMBULO
LEY GENERAL DE EDUCACIÓN 115 DE 1994	ARTICULO 1	La educación como proceso de formación
	ARTICULO 2	Servicios educativos
	ARTICULO 3	Prestación del servicio educativo
	ARTICULO 4	Calidad y cubrimiento del servicio educativo
	ARTICULO 5	Fines de la educación – sin limites y con equidad -.
	ARTICULO 6	La conformación y participación de la comunidad educativa
	ARTICULO 7	Participación familiar como primeros responsables de la educación
	ARTICULO 8	La sociedad como facilitados del proceso educativo
	ARTICULO 9	Derecho a la educación
	ARTICULO 13	Objetivos comunes de la educación por niveles
	ARTICULO 55	Etnoeducación
	ARTICULO 56	Principios y fines educativos de los grupos étnicos
	ARTICULO 59	Asesorías especializadas para la atención a poblaciones étnicas
	ARTICULO 64	Fomento de la educación campesina y rural
ARTICULO 68	Educación para la rehabilitación social	

	ARTICULO 69	Procesos pedagógicos para la rehabilitación social
	ARTICULO 70	Apoyo a la capacitación de docentes para la rehabilitación social
	ARTICULO 71	Fomento de la educación para la rehabilitación social
	ARTICULO 73	Creación y presentación del Proyecto Educativo Institucional
	ARTICULO 92	Formación del alumno o educando
	ARTICULO 103	Otorgamiento de subsidios y créditos para favorecer la educación.
	DECRETO 1860 DE 1994	Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.
	DECRETO 1122 DE 1998	Por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones.
	DECRETO 088 DEL 2000	Identidad del sector de la educación en equidad, equiparación de oportunidades y justicia.
	DECRETO 2562 DE 2001	Por el cual se reglamenta la Ley 387 del 18 de julio de 1997, en cuanto a la prestación del servicio público educativo a la población desplazada por la violencia y se dictan otras disposiciones.

POLITICA	ARTICULOS	PREAMBULO
LEY 75 DECRETO 1528 DE 2002		Por el cual se reglamenta parcialmente el artículo 27 y el artículo 23 de la Ley 715 de 2001, garantizando el ingreso, permanencia, atención y formación a los estudiantes mas vulnerables.
	LEY 397 DE AGOSTO DE 1997	Por la cual se desarrollan los artículos 70, 71 y 72 y demás artículos concordantes de la Constitución

		Política y se dictan normas sobre patrimonio cultural, fomentos y estímulos a la cultura, se crea el Ministerio de la Cultura y se trasladan algunas dependencias.
LEY 715 DECRETO NÚMERO 159 DE 2002 (Enero 28)	CAPITULO I	Información para la distribución de los recursos de la participación de propósito general y de la asignación para los programas de alimentación escolar.
	CAPITULO II	Información para la distribución de los recursos de la asignación del sistema general de participaciones para los resguardos indígenas.
	CAPITULO III	Información para la distribución de los recursos de la asignación del sistema general de participaciones para los distritos y municipios ribereños del Río Grande de la Magdalena.
	CAPITULO IV	Información para la distribución de los recursos de la asignación del sistema general de participaciones para los nuevos municipios.
	CAPITULO V	Información para la distribución de los recursos de la participación en salud entre los departamentos, distritos y municipios
DECRETO 230 DE 2002 (Febrero 11)	CAPITULO I	Normas técnicas curriculares.
	CAPITULO II	Evaluación y promoción de los educandos
	CAPITULO III	Evaluación académica de las instituciones.

CONSTITUCION POLITICA DE COLOMBIA 1991	ARTICULO 67	<p>La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.</p>
	ARTICULO 68	<p>Los particulares podrán fundar establecimientos educativos. La ley establecerá las condiciones para su creación y gestión.</p>
	ARTICULO 70	<p>El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional.</p>
	ARTICULO 71	<p>La búsqueda del conocimiento y la expresión artística son libres.</p>
PLAN DECENAL DE EDUCACION (2006 – 2016)	Capítulo I DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA	<p>Educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía</p> <p>Renovación pedagógica desde y uso de las TIC en la educación</p> <p>Ciencia y Tecnología integradas a la educación</p>
	CAPÍTULO II GARANTÍAS PARA EL CUMPLIMIENTO PLENO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA	<p>Más y mejor inversión en Educación</p> <p>Desarrollo infantil y educación inicial</p> <p>Equidad: Acceso, permanencia y calidad</p> <p>Liderazgo, gestión, transparencia y rendición de cuentas en el sistema educativo</p>

	CAPÍTULO III AGENTES EDUCATIVOS	Desarrollo profesional, dignificación y formación de docentes y directivos Docentes. Otros actores en y más allá del sistema educativo	
REVOLUCIÓN EDUCATIVA (2002 – 2006)	TITULO 1	Cobertura: proponer ofertas educativas y crear cupos e intensificar la educación pública.	
	TITULO 2	Calidad: capacitación de profesores, conectividad, evaluación permanente de profesores, alumnos y planteles, y controles.	
	TITULO 3	Pertinencia laboral: acompañamiento y asesoría educativa hacia la vida laboral.	
	TITULO 4	Capacitación técnica: enseñar a la población en técnicas, artes, oficios y destrezas que la reivindique ante la sociedad y la reinserte al desarrollo del país.	
	TITULO 5	Investigación científica: incrementar los presupuestos en la tecnología y avanzar en la investigación.	
LINEAMIENTOS DE POLITICAS PARA LA ATENCION A POBLACIONES VULNERABLES (2006)	COMPES 1994 – 1998 Constitución Política de 1991 y la Ley 21 de 1991 (ratificatoria del Convenio 169 de la OIT). En el caso de la atención educativa por parte del Estado, son importantes los artículos 7º, 10, 13, 27, 63, 68, 70 y 243, Decreto 804 de 1995, Decreto 1122 de 1998, Directiva Ministerial 08 del 2003, Directiva Ministerial 011 del 2004	POBLACIONES ETNICAS	Proponer acciones que permitan mayor acceso y cubrimiento en el sistema educativo de esta población por medio de estrategias pedagógicas que permitan la flexibilización para la atención etnoeducativa.
	En junio de 1994, en el marco de la Conferencia Mundial de Jomtien de 1990	POBLACION CON NECESIDADES	Identificar, establecer y asegurar propuestas que permitan gestionar la inclusión educativa en la población

	<p>UNESCO Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, en abril del 2000, durante el Foro Mundial de la Educación de Dakar; Declaración de los derechos humanos de 1949 Decreto 2082 de 1996, Decreto 2247 de 1997, Decreto 3011 de 1997, Decreto 3012 de 1997, Decreto 3020 del 2002, Resolución 2565 del 2003</p>	<p>EDUCATIVAS ESPECIALES</p>	<p>con necesidades educativas especiales – reconocidas como aquellas que presentan discapacidad o limitaciones y aquellas que poseen capacidades o talentos excepcionales.</p>
	<p>13 de septiembre Conpes 2804 de 1995 Ley 387 de 1997, Decreto 173 de 1999, Conpes 3057 Decreto 250 La circular conjunta de julio del 2000 del Ministerio de Educación Nacional y la Red de Solidaridad Social Decreto 2562 Decreto 250 del 2005.</p>	<p>POBLACION AFECTADA POR LA VIOLENCIA</p>	<p>Facilitar el acceso a los beneficios y servicios que presta el estado para generar condiciones educativas basadas en la reconstrucción del arraigo, el ejercicio de derechos y la recuperación como ciudadanos y fortalecer su identidad a través del desarrollo de competencias personales, sociales y ciudadanas que le permitan ejercer sus derechos vulnerados.</p>
	<p>MENORES EN RIESGO SOCIAL</p>		
	<p>Ley 515 de 1999, Convenio 182 de 1999, Ley 704.</p>	<p>NIÑAS, NIÑOS Y JOVENES TRABAJADORES</p>	<p>Fortalecer los procesos de retención y permanencia escolar de la población en riesgo de vincularse en la vida laboral, creando proyectos y programas para erradicar el trabajo infantil.</p>
	<p>Ley 12 del 22 de enero de 1991 Resolución 45/113 de abril de 1991, artículo 45 de la Constitución Política de Colombia, el Código del Menor (Decreto 2737 de 1989) La Ley General de Educación de 1994, en su título III, capítulo</p>	<p>ADOLESCENTES EN CONFLICTO CON LA LEY PENAL</p>	<p>Formular, crear e implementar proyectos que apoyen los servicios educativos del ICBF</p>

	V, artículos 68 al 71, La Resolución 1515 del 2003 del MEN.		
	Ley 12 de 1991, Constitución Política de Colombia, en su artículo 13, ley General de Educación de 1994, en su título III, capítulo V, artículos 68 al 71 Código del Menor (Decreto 2737 de 1989), Resolución 1515 del 2003 del MEN.	NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN PROTECCION	Prestar el servicio educativo a la población en coordinación con el ICBF y así restituir sus derechos vulnerados.
	Jomtiem (1990), Dakar (1990), Constitución Política de Colombia, artículo 68, Ley 115 de 1994, Decreto 3011 de 1997, Decreto 114 de 1996, de julio del 2004, Directiva Ministerial 14. Ley 115 de 1994 y el Decreto reglamentario 3011 de 1997, 2° inciso del artículo 14 del Decreto 3011 de 1997.	JOVENES Y ADULTOS ILETRADOS	Permitir la flexibilización del currículo permitiendo respetar los diferentes ritmos de aprendizaje y ampliando su autodidactismo.
	Artículos 337 y 289 Constitución Política de 1991, Ley 191 de 1995, Ley 191 de 1995, Conpes 3155.	HABITANTES DE FORNTERA	Realizar, formular y delimitar estrategias institucionales que permitan integrar de manera educativa a la población fronteriza.
	Ley General de Educación, artículo 64, DECRETO 3020 de diciembre 10 del 2002, artículo 65, artículo 66, artículo 67, del 11 de febrero del 2002, Decreto 230, artículo 9°, del 19 de abril del 2004 Decreto 1171.	POBLACION RURAL DISPERSA	Flexibilizar el currículo para ser adaptado según el contexto o zona de desarrollo requiriendo de un trabajo interinstitucional e intersectorial.

EDUCACION INCLUSIVA CON CALIDAD (2007)	MODELOS	PREAMBULO
	MODELO PARA LA TRANSFORMACIÓN A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA CON CALIDAD	La participación de todos los actores
	MODELO 1	Contar con asesores externos
	MODELO 2	El trabajo en equipo
	MODELO 3	La definición de un lenguaje común.
	MODELO 4	La definición de valores éticos.

LEY DE INFANCIA Y ADOLESCENCIA 1098 de 2006	DERECHOS	PREAMBULO
	1	No podrán ser detenidos ni privados de su libertad, salvo lo que indique el Código.
	2	Tienen derecho a tener una familia y no ser separados de ella.
	3	Sólo podrán ser separados de la familia cuando ésta no garantice las mínimas condiciones para ejercer sus derechos
	4	Tienen derecho a custodia y cuidado personal por parte de sus padres, quienes convivan con ellos y sus representantes legales.
	5	Tienen derecho a los alimentos, habitación, vestido, asistencia médica, recreación, educación e instrucción.

	6	Tienen derecho a tener una identidad, un nombre, una nacionalidad y una filiación conforme a la ley.
	7	Tienen derecho a debido proceso, salud, educación, desarrollo integral, recreación y participación en la vida cultural y en las artes.
	8	Tiene derecho de asociación y reunión, a la intimidad y a la información.

Local

POLITICA	ARTICULO	PREAMBULO
Plan de Desarrollo (2003-2007) MEDELLIN LA MAS EDUCADA	ACCESO E INCLUSION	Nadie por fuera
	CAMINO A LA EDUCACION SUPERIOR	Ampliar el acceso a la educación superior con equidad y calidad.
	CALIDAD Y PERTINENCIA	Potenciar las competencias y habilidades de pensar, saber hacer de los niños, niñas y jóvenes para interactuar con los demás
	MEJORES COLEGIOS: ESCUELAS DE CALIDAD PARA LA EQUIDAD Y LA CONVIVENCIA	Mejores ambientes de aprendizaje y en el fortalecimiento institucional
	MEJORES COLEGIOS: MI ESCUELA ME GUSTA, MEJORES AMBIENTES DE APRENDIZAJE	Con el fin de ofrecer ambientes de aprendizaje suficientes, adecuados y dignos para garantizar acceso y permanencia al sistema educativo con equidad, calidad y pertinencia
	MEDELLÍN TAMBIÉN EDUCA	Apoya al aprendizaje de competencias ciudadanas mediante la utilización del equipamiento urbano de la ciudad.
Plan de Desarrollo (2008-2011) MEDELLIN ES SOLIDARIA Y COMPETITIVA	LINEA 1	Medellín, ciudad solidaria y equitativa
	LINEA 2	Desarrollar bienestar para toda la población
	LINEA 6	Institucionalidad democrática y participación ciudadana

2.2 REFERENTE CONCEPTUAL

De acuerdo a los elementos constitutivos del problema a investigar y de los objetivos planteados desde el mismo, los referentes que logran dimensionar la información requerida y que sustentan en términos generales todo el proyecto son:

1. Educación como asunto de Derechos
2. Desescolarización
3. Vulnerabilidad
4. Educación Especial
5. Educación en y para la Diversidad
6. Educación Inclusiva
7. Modelo de Educación Inclusiva con Calidad
8. Índice de Inclusión: Culturas, Políticas y Prácticas Inclusivas
9. Barreras para el Aprendizaje y la Participación
10. Permanencia Escolar
11. Modelos Educativos Flexibles

Desde el concepto y naturaleza educativa que convoca el desarrollo de este proyecto, es necesario retomar apartados como los expresados en La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), donde además de su importancia para la historia de la humanidad, proclama que la educación en sí misma es un medio para lograr el respeto universal de los Derechos contemplados allí.

Siendo este derecho inalienable para el desarrollo de las comunidades y los individuos y en términos definidos por la Relatora Especial de las Naciones Unidas Katarina Tomasevski, “*el Derecho a la Educación, significa garantía de construcción y fortalecimiento de prácticas pedagógicas e institucionales que incorporen las diferencias culturales como posibilitadoras de construcción de ambientes educativos, a través de las cuales el derecho a la educación no se limite a la accesibilidad y la asequibilidad, sino que haga efectivas la adaptabilidad y la aceptabilidad*”. En el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Culturales y Sociales, se establecen las “Cuatro Aes” mencionadas anteriormente, las cuales se traducen en obligaciones para que el Estado asegure el Derecho a la Educación, cumpliéndose siempre y cuando se responda eficazmente al carácter inter-dependiente existente entre ellas:

1. Asequibilidad: Se refiere a presupuesto suficiente, escuelas y maestros necesarios, infraestructura y dotaciones pertinentes. Engloba dos obligaciones gubernamentales, una de la educación como un derecho civil y político que requiere por parte del gobierno el establecimiento de escuela y universidades y la otra obligación es de la educación como un derecho social y económico, que requiere que el gobierno asegure por lo menos la gratuidad de la educación para todos los niños y niñas.

El presupuesto que invierte el país en educación para las poblaciones más pobres debe ser suficiente de manera que las familias no deban asumir una gran parte del costo educativo.

Suficientes instituciones educativas que cubran la demanda efectiva en todos los niveles.

Disposición de docentes suficientemente preparados y motivados para asumir las complejas tareas y responsabilidades que se les pide y que la sociedad deposita en ellos.

Contar con una infraestructura que cumpla los requisitos mínimos indispensables para la enseñanza y el aprendizaje.

Dotación de materiales educativos de acuerdo a las necesidades de las instituciones.

2. Accesibilidad: Incluye gratuidad, accesibilidad económica, material y geográfica a las instituciones educativas.

Principio de gratuidad para la enseñanza pública, de manera que los costos no sean asumidos por las familias.

Acortar distancias entre la escuela y el hogar sobre todo en las zonas rurales.

3. Adaptabilidad: Analiza la pertinencia del currículo y la oferta educativa de acuerdo a contextos y poblaciones específicas.

Actualizar la oferta educativa como calendarios, horarios, administración, pedagogía, currículo, textos y otros materiales, pautas de evaluación y promoción, de disciplina, etc., a la población a la que se dirige.

Oferta educativa desde la perspectiva de quienes aprenden de acuerdo a necesidades de aprendizaje de la población como insumos fundamentales para el diseño y desarrollo curricular permanentes.

Atender las condiciones especiales de la población pobre, tales como la configuración de hogares no estables, población con necesidades básicas insatisfechas, niños trabajadores, etc.

Pensar la oferta educativa a la luz de las minorías étnicas de manera que se les respete y se les brinde un espacio propio para pensar y desarrollarse.

No discriminar a la población por factores económicos, allí donde se les dificulta pagar cuotas voluntarias, comprar uniformes, útiles escolares y asumir el costo educativo.

Acoger el mundo de la vida cotidiana y los múltiples entornos de aprendizaje con los que entran en contacto diariamente los alumnos.

4. Aceptabilidad: Observa la calidad de la educación asociada a las necesidades, intereses y expectativas de las diversas comunidades y poblaciones.

Una oferta educativa donde los alumnos sean el centro y se preocupe del valor agregado con que se supone debe contribuir la educación al mejoramiento de la vida de las personas. Que enseñe más a preguntar y argumentar que a responder, que dé la oportunidad del diálogo y la comunicación.

Reconocimiento del saber previo de los alumnos como punto de partida de sus aprendizajes.

Democratización de la relación maestro-alumno, de modo que no prevalezca la autoridad y la relación vertical entre ellos.

Acceder a un sistema educativo de ciclos y de circuitos de aprendizajes integrados. Una estructura modular capaz de permitir diversos puntos de entrada y salida, diversos itinerarios de aprendizaje, alternancia o combinación entre educación y capacitación, estudio y trabajo, teoría y práctica.

En cuanto al cumplimiento inmediato que tiene el Estado Colombiano en relación a estas obligaciones, es demandante la situación, y requiere una activación de todos los procesos requeridos para ello; pues en Colombia, la educación se evidencia mas que como un derecho, como un privilegio, porque todavía hay muchos niños, niñas y adolescentes que no han ingresado a una institución educativa o la abandonan por diferentes causas, entre ellas, económicas, políticas, culturales, familiares e incluso institucionales. Todas estas causas impiden o dificultan el ingreso, la permanencia, el desempeño y los logros en el sistema educativo; y como resultado tenemos una inconstancia entre la normatividad establecida y el cumplimiento de ésta.

Desde la mirada del desarrollo humano, la escolarización es un aspecto importante para lograr el aumento de la productividad de las personas, implica mejorar los ingresos al tiempo que se adquieren conocimientos y habilidades al procesar nueva información, la educación contribuye al crecimiento económico de un país y la inversión en ésta genera rentabilidad que aporta al incremento de la productividad de las personas. Pero, al contrario de lo planteado, está lo vivido; nos referimos a la situación de desescolarización.

Según el Programa Intersectorial de Re-escolarización de Chile (2003) la gran mayoría de la población que se encuentra en situación de desescolarización, ha desertado del sistema escolar. JÁUREGUI (2001) define la deserción como “un problema educativo que afecta al desarrollo de

la sociedad, y se dá principalmente por falta de recursos económicos y por una desintegración familiar”. Por su parte, el mismo Programa de Chile plantea desde la implicación personal, la deserción como un proceso de alejamiento y de abandono paulatino de un espacio cotidiano -como es la escuela- que implica también el abandono de ciertos ritos personales y familiares que inciden en el desarrollo de la identidad y la proyección personal de un niño-a o joven.

Dentro de los principios que inciden en el fenómeno de la desescolarización tomamos los aportados por el proyecto la Escuela Busca al Niño-a EBN, el cual realizó un estudio en la zona centro oriental de la ciudad de Medellín en el año 2006.

Tratamos de hacer una categorización de estos aspectos, sin embargo es difícil, dada la complejidad y el trasfondo histórico que ha caracterizado al país ya que algunas inciden o están influenciadas por otras.

Económicos	Políticos	Institucionales	Socioculturales
<ul style="list-style-type: none"> • Canasta Educativa • Costos del transporte 	<ul style="list-style-type: none"> • Conflictos armados • Desplazamiento forzado • La distancia entre el sitio de vivienda y la institución educativa • Deficiencia en los sistemas de información, identificación y seguimiento de niños y niñas desescolarizados 	<ul style="list-style-type: none"> • Exclusión escolar • Procesos pedagógicos inflexibles • Recursos insuficientes e inadecuados • Aspectos administrativos 	<ul style="list-style-type: none"> • Impacto Psico-social de la violencia • Analfabetismo • Poco conocimiento de sus derechos y de mecanismos de exigibilidad y participación • Extraedad • Poco acompañamiento por parte de los padres

	<ul style="list-style-type: none"> • Déficit de cobertura por infraestructura escolar insuficiente y limitada para su expansión. 		
--	---	--	--

La desescolarización como tal, va tomando formas concretas en la cotidianidad, se traduce en todo el deterioro social que se vive a diario y se sincroniza con las diferentes situaciones de vulnerabilidad existentes, estableciéndose como causa-efecto de las mismas.

De esta manera, hoy por hoy, el concepto de vulnerabilidad está siendo muy utilizado, pero más que eso, se están llevando a cabo acciones que desde los diferentes marcos normativos proclaman por hacer valer los derechos fundamentales, pretendiendo neutralizar todas las consecuencias desventajosas para el desarrollo de la persona y el de la sociedad en general.

Esta vulnerabilidad, indudablemente afecta las dinámicas políticas, culturales, sociales y educativas, es por esto que es importante abordar varios referentes que amplíen la visión y permitan tener un criterio más acertado sobre el término.

Al igual que la pobreza, la vulnerabilidad social es un fenómeno complejo, heterogéneo, con múltiples causas, implicaciones y manifestaciones, de aquí que La Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL (2000). lo defina como un *“fenómeno social multidimensional que da cuenta de los sentimientos de riesgo, inseguridad e indefensión y de la base material que los sustenta”*.

En un sentido más amplio, la vulnerabilidad social es entendida como la combinación de:

- a. Eventos, procesos o riesgos que entrañan adversidades potenciales para el ejercicio de los derechos ciudadanos o el logro de los proyectos de las comunidades, los hogares y las personas.
- b. La incapacidad de respuesta frente a la materialización de tales riesgos.
- c. La inhabilidad para adaptarse a las consecuencias de su materialización (CEPAL, 2002. P. 21)

Si se tiene como referente el problema de la pobreza, de la marginalidad y de la exclusión social, que da cuenta no solo de la profundidad de la problemática, sino también de las dificultades para abordarla, por las múltiples dimensiones que hacen parte de ella, se puede traer a colación la siguiente definición de vulnerabilidad social: *“condición social de riesgo, de dificultad, que inhabilita e invalida, de manera inmediata o en el futuro, a los grupos afectados, en la satisfacción de su bienestar -en tanto subsistencia y calidad de vida- en contextos socio-históricos y culturalmente determinados.”* (COPIAF, 2006)

Generalmente se confunden los términos de pobreza con el de vulnerabilidad social, pero aunque no son iguales, el primero enmarca al segundo y ambos se relacionan con la exclusión. Situación que se puede contrastar en las siguientes condiciones: “los “vulnerados” que se asimila a la condición de pobreza, es decir, que ya padecen una carencia efectiva que implica la imposibilidad actual de sostenimiento y desarrollo y una debilidad a futuro a partir de esta incapacidad y los “vulnerables” para quienes el deterioro de sus condiciones de vida no está ya materializado sino que aparece como una situación de alta probabilidad en un futuro cercano a partir de las condiciones de fragilidad que los afecte”.

A parte de estas condiciones pueden tenerse en cuenta unas dimensiones en las que se constata la vulnerabilidad y en las que la CEPAL (1999-2000) reúne los más importantes recursos que deberían hacer parte de cualquier

tipo de población, familia o persona. Estas dimensiones están encabezadas por:

1. El trabajo, sin duda el más importante de los recursos de los grupos medios y de bajos ingresos en áreas urbanas, se ha visto menoscabado por una forma de producción basada en ciertos núcleos modernos que demandan escasa mano de obra. La incapacidad de generación de empleo de éstos, sumada a la expulsión de empleo hacia las ramas de baja productividad y la precariedad resultante de las políticas de flexibilización, sin seguros de desempleo, han provocado una alta condición de vulnerabilidad en el trabajo.

2. El capital humano es otra dimensión donde se ha agudizado la indefensión de las personas. Durante los años ochenta y noventa para muchos estratos de la población, y en especial para los no profesionales y técnicos incorporados a la industria y a otras actividades urbanas con anterioridad, se produjo una pérdida de capital humano.

3. La tercera dimensión en que se expresa la vulnerabilidad social se encuentra en el debilitamiento de los recursos productivos de los sectores de baja productividad. La apertura externa y la entrada en vigencia de la nueva modalidad de desarrollo provocaron un notable crecimiento de esos sectores.

4. Finalmente, las relaciones familiares también constituyen un activo, especialmente para los sectores pobres. Como estrategia de sobrevivencia, se incorpora a otros miembros -parientes o no- que aporten ingresos adicionales o que cooperen con el trabajo doméstico, de ésta manera se aumenta la proporción de personas que generan ingresos”.

Estos conceptos permiten una mayor aproximación a la diversidad de situaciones a las que se enfrentan los que de una u otra manera son

participes de algún tipo de privación, situación que no ajena a la realidad y mucho menos al contexto nacional colombiano plantea para el gobierno la necesidad de responder a esta problemática, creando los Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables que hace parte del programa “La Revolución Educativa (2006-2010) y se define en él, la vulnerabilidad como *“un fenómeno que deteriora el bienestar y la calidad de vida de las personas y que retrasa el desarrollo de los pueblos. Por este motivo, merece enfrentarse con políticas y con estrategias integrales y sostenibles, capaces de transformar en plazos razonables las causas que la generan”*. De igual manera lista los factores que inciden en este fenómeno:

Institucionales

- Poca o nula presencia del o en el Estado o imposibilidad de acceso a los servicios que éste debe prestar.
- Carencia de un desarrollo institucional en las escalas local y regional que atienda las necesidades básicas de las poblaciones.
- Dificultades de comunicación y relaciones de dependencia y desequilibrio con la economía de mercado.
- Asentamientos en zonas de difícil acceso y de alto riesgo, rurales dispersas o urbano marginales.

Ambientales y del entorno

- Ausencia de manejo sostenible del medio ambiente, deterioro de ecosistemas por fenómenos de extracción indiscriminada de recursos naturales.
- Presencia de cultivos ilícitos que degradan los ecosistemas, intensificando todo tipo de problemas económicos, sociales y culturales.
- Presencia de condiciones de extrema pobreza.
- Expansión de situaciones de violencia armada y desplazamiento forzoso.
- Para zonas de frontera, factores como la falta de documentación y el contrabando.

Salud

- Problemas graves de seguridad alimentaria.
- Problemas de desnutrición y anemia.
- Altos índices de mortalidad, que afectan especialmente a niños y niñas, mujeres y ancianos.

Culturales

- Situación de discriminación o riesgo de extinción no sólo en términos biológicos, sino sociales y culturales.
- En el caso de las poblaciones étnicas, la vulnerabilidad está relacionada con las afectaciones a la integridad y a la capacidad de pervivir, transformar condiciones de vida y lograr legitimidad en su interacción con el resto de la sociedad, sin perder su cohesión, autonomía e identidad.

Educativos

- Bajos índices de escolaridad.
- Dificultades frente a los procesos de aprendizaje.

En estos lineamientos se reseñan las diferentes poblaciones que por sus características particulares entran a conformar los llamados grupos poblacionales vulnerables en el país:

a. Poblaciones étnicas: La Constitución Política (1991) reconoció como patrimonio de la Nación la diversidad étnica y cultural del país, que se expresa en la existencia de más de 83 pueblos indígenas, identificados en el Conpes 1994-1998, y 11 pueblos más que forman parte de procesos recientes de autorreconocimiento, hablantes de aproximadamente 68 lenguas y 292 dialectos; la presencia de comunidades afro colombianas en todo el territorio nacional y de raizales en San Andrés, Providencia y Santa Catalina, así como de representantes del pueblo Rom (gitanos de Colombia)

concentrados fundamentalmente en Bogotá (Cundinamarca), Girón (Santander) y Cúcuta (Norte de Santander).

b. Población con Necesidades Educativas Especiales: Se identifican como poblaciones con necesidades educativas especiales las personas que presentan discapacidad o limitaciones y aquellas que poseen capacidades o talentos excepcionales.

c. Población afectada por la violencia: Se han identificado como poblaciones afectadas por la violencia, la población en situación de desplazamiento, los menores desvinculados de los grupos armados al margen de la ley e hijos en edad escolar de adultos desmovilizados.

Población desplazada: Todas aquellas personas que se han visto forzadas a migrar dentro del territorio nacional, abandonando su localidad de residencia o actividades económicas habituales, porque su vida, integridad física, seguridad o libertad personal han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas, por alguna de las siguientes situaciones: conflicto armado interno, disturbios y tensiones interiores, violencia generalizada, violaciones masivas de derechos humanos, infracciones al derecho internacional humanitario u otras circunstancias emanadas de las situaciones anteriores, que puedan alterar o que alteren drásticamente el orden público (Ley 387 de 1997, artículo 1º).

Menores desvinculados de los grupos violentos: Todas aquellas personas menores de dieciocho años de edad, que han dejado de participar por diferentes modalidades (rendición, captura, entrega voluntaria y bajo el marco de las negociaciones de paz) en las acciones de violencia orientadas por un grupo armado al margen de la ley.

d. Menores en riesgo social: Se han identificado como menores en riesgo social las niñas y niños trabajadores, los adolescentes en conflicto con la ley penal y los niños y niñas en protección.

Niños, niñas y jóvenes trabajadores: Realizan actividades físicas o mentales, remuneradas o no, dedicadas a la producción, comercialización o transformación, venta o distribución de bienes o servicios, realizada en forma independiente o al servicio de otra persona natural o jurídica.

Adolescentes en conflicto con la ley penal: Adolescentes de ambos sexos mayores de 12 años y menores de 18 que han sido autores o partícipes de una infracción a la ley penal y puestos a disposición de la autoridad competente (juez de menores o promiscuo de familia).

Niños, niñas y adolescentes en protección: Se refiere a aquellos que se encuentran en situación de abandono o amenaza grave contra su vida y su integridad y que requieren el cuidado y la protección necesarios que garantice el ejercicio de sus derechos.

e. Jóvenes y adultos iletrados: Se consideran sujetos de atención educativa las personas adultas o jóvenes mayores de 13 años, residentes en zonas rurales o urbanas que nunca accedieron al servicio público educativo formal escolarizado o en su defecto desertaron prematuramente del mismo, no logrando culminar al menos el 2º o 3º grado de educación básica primaria, convirtiéndose en analfabetos absolutos o analfabetos funcionales.

En el primer caso, las personas no tienen ningún conocimiento ni dominio sobre los procesos de lectura y escritura, ni sobre las nociones básicas del cálculo matemático elemental a partir de los números y sus operaciones básicas de suma, resta, multiplicación y división. Estas personas encuentran

graves limitaciones para aprender todo aquello que tenga como condición ineludible, la comunicación lingüística y matemática.

En el segundo caso, el analfabeto funcional es quien habiendo recibido las primeras nociones o cursado algunos meses, incluso dos o más años de educación primaria, presenta serias deficiencias para comprender y aplicar lo aprendido, por no tener las oportunidades suficientes de practicar la lectura o la escritura, o las operaciones matemáticas en su vida cotidiana.

f. Habitantes de frontera: Quienes habitan las zonas de frontera constituyen una franja poblacional diversa con una particularidad que influye directamente en las nociones de identidad: la constante movilidad fronteriza con el país vecino. Las zonas de frontera tienen una fluida relación económica, social y cultural con los países limítrofes que les otorga un sentido de identidad regional independiente de la línea divisoria entre países. Esta situación se intensifica aún más en el caso de los pueblos indígenas cuya identidad descansa sobre el pilar de la pertenencia a su pueblo y, en segunda instancia, reconocen ser parte de la nacionalidad colombiana. Sus lazos de parentesco, así como el concepto de “territorio ancestral” generan fuertes lazos de identidad en primera instancia con su pueblo antes que con su “nación”.

g. Población rural dispersa: Habitantes de zonas rurales (campo) y de difícil acceso.

Con esta herramienta y otras como el Temario Abierto sobre Educación Inclusiva UNESCO (2004) y Educación de Calidad para todos: Un Asunto de Derechos Humanos UNESCO (2007), se pretende fortalecer la escuela como escenario de enlace social, permitiendo desde la inclusión escolar la equidad, la participación y sobre todo el desarrollo integral de las personas.

En estos documentos se subraya que los procesos educativos que se deben llevar a cabo para la población en situación de vulnerabilidad social, exigen principalmente calidad, para concluir con lo que muchos profesan: “educación pobre para los pobres” porque por un lado esto no es equidad y por el otro el tipo de educación ofrecida es el reflejo en los procesos sociales.

Lo que se enmarcaría desde un término global y comprensivo de la diferencia en educación en y para la diversidad, desde la cual el compromiso y aceptación por las diferencias son elementos inalienables que sugieren a la vez que logran, una calidad educativa.

Desde la Educación Especial, a través de la historia se han configurado discursos que la han habilitado para ofrecer desde la diversidad, atención educativa a todos y todas.

Por tanto, dilucidar la evolución de la Educación Especial, implica revisar las transformaciones ideológicas y pedagógicas utilizadas en la labor de enseñar a unos pocos para abrir paso a un modelo que tiene en cuenta las necesidades que no solo son consecuencias biológicas sino también socio-culturales.

Para tal resumen histórico se retomará un cuadro comparativo de las épocas donde se marcaron hitos importantes en el avance de la Educación Especial.

Primer momento histórico	Antigüedad-Siglo XVII
CONCEPCIÓN	Los trastornos físicos, psíquicos, sensoriales eran homologados bajo una marcada influencia religiosa, fueron asociados a un problema moral, el extremo de la depravación humana o espiritual, casos de maldición o posesión demoníaca. Esta época fue caracterizada

	entonces, por la ignorancia y rechazo hacia los sujetos excepcionales.
RESPUESTA SOCIAL	Negación de sujeto Desaparición Exterminio Escarnio público.
Segundo momento histórico	Siglo XVII-Finales Siglo XIX
CONCEPCIÓN	Se empiezan a diferenciar las discapacidades desde los factores genéticos y el azar pre y postnatal (Pinel y Esquirol). Se conciben aún como seres anormales y enfermos incurables. A fines del siglo XVIII y a principios del siglo XIX se inicia el periodo de la institucionalización de las personas con deficiencias, es a partir de entonces que surge la Educación Especial. La sociedad toma conciencia de la necesidad de atender a este tipo de personas pero más de carácter asistencial que educativo. Se construyen centros en las afueras de la población argumentando que el campo les proporcionaba a este tipo de personas una vida más sana y alegre. A lo largo del siglo XIX se crean escuelas especiales para ciegos y sordos.
RESPUESTA SOCIAL	Negación de sujeto Objeto de estudio biomédico: internados por categorías diagnósticas y aislados socialmente: su biografía es una historia clínica y su proyecto de vida es el tratamiento biomédico. Era de la institucionalización
Tercer momento histórico	Finales Siglo XIX -Mediados Siglo XX
	Continúa la concepción de enfermedad e impedimento, pero se plantean alternativas para permitir el desarrollo del propio

CONCEPCIÓN	potencial, a pesar de que permanece una dimensión de innatismo y estabilidad, haciendo que sus posibilidades de intervención sean escasas. El siglo XX se va a caracterizar por el inicio de la obligatoriedad y la expansión de la escolarización. Es así que nace una pedagogía diferencial basada en los niveles de capacidad intelectual y diagnosticada en términos de cociente intelectual. En esta época proliferan las clases especiales y las clasificaciones de los niños según etiquetas. Los centros se multiplican en función a las diferentes etiologías: ciegos, sordos, deficientes mentales, parálisis cerebral, espina bífida, dificultad en el aprendizaje. En 1959 se inicia en Dinamarca una legislación de concepto “NORMALIZACIÓN” entendido como la posibilidad que el deficiente mental desarrolle un tipo de vida tan normal como sea posible.
RESPUESTA SOCIAL	Negación de sujeto - objeto de asistencia tutelada. Aparece la educación especial y se populariza la psicometría (Binet), que posibilita la clasificación y su institucionalización que va desde la transitoria a la permanente.
Cuarto momento histórico	Mediados siglo XX-albores siglo XXI
CONCEPCIÓN	La concepción de innatismo y estabilidad muestra una significativa evolución, en tanto la responsabilidad del trastorno que antes residía con exclusividad en el individuo, empieza a volcarse también hacia la sociedad: las influencias sociales y culturales pueden determinar un funcionamiento intelectual más discapacitante.
RESPUESTA SOCIAL	Sujeto social de derechos: Aparece la filosofía de la integración y posteriormente la inclusión.

Se puede resaltar en este recorrido histórico de la educación especial la expresión por la cual se le denominaba: **Pedagogía Terapéutica**, y lo que acarrea precisamente este hecho, un desvío notable de su naturaleza y una concepción particular de su protagonismo dentro de la educación en general.

Esta denominación encierra en sí misma la idea de una "terapia educativa", connotando un carácter asistencial. Lo que deja entrever que en la visión de su pasado el sujeto era la única causa de sus problemas cognitivos y de aprendizaje y todo ello apoyado médica y psicológicamente, nunca buscándose una posible causa en el contexto (en el sistema).

Es importante entonces, considerar que no es pertinente hablar de una Educación General y una Educación Especial ya que la Educación es una y el debate debe centrarse en cómo dar respuesta a todos los alumnos desde su singularidad.

“Los cambios epistemológicos y pedagógicos de esta disciplina concretamente en la década de los ochenta, generan un cambio de perspectiva total hacia la Educación Especial, tomándose aún como una modalidad educativa incluida en el sistema de educación general, pero orientada por principios de normalización, individualización, accesibilidad y oportunidad, con una tendencia mucho más ecológica y contextual con énfasis en los apoyos educativos para el proceso de integración escolar e incluye el término de Necesidades Educativas Especiales (NEE) y se contempla de forma implícita el concepto y la definición de la Educación Especial como disciplina y realidad social educativa, de lo cual se deduce que las NEE pueden referirse a una expresión del alumno pero principalmente a la respuesta especial que debe dar la Educación desde la normalización, para buscar la compensación de dicha situación. La definición de Brennan (1988), ilustra la idea anterior: “Hay NEE cuando una deficiencia

(física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de estas) afecta el aprendizaje hasta el punto que son necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículo especial o modificado o a unas condiciones especiales de aprendizaje, adoptadas para que el alumno sea educado adecuada y eficazmente. La Educación Especial sería entonces, el proceso de combinación y transformación del currículo, la enseñanza, apoyos y condiciones de aprendizaje requeridas para la satisfacción de las NEE [...]” (Garrido, 1996, Pág. 21)”

En esta perspectiva ecológica de la Educación Especial planteada fundamentalmente por Bronfenbrenner (1979) se argumenta como un constructo basado en la ecología del desarrollo, el cual coincide desde ésta disciplina, con el surgimiento del concepto de NEE a partir del cual se concibe a los alumnos como ‘aprendices’ con un estilo característico de aprendizaje y de interacción, con un ritmo propio de desarrollo y de capacidad para acceder al entorno, los cuales son susceptibles de cambio con el tiempo; por tanto, las NEE deben entenderse dentro del contexto en el que se desarrolla el aprendiz individual.

Desde una visión ecológica las NEE se incluyen dentro de las diferencias en el desarrollo humano, en este sentido los cambios terminológicos son evidencia de las concepciones y las actitudes profesionales y sociales, de tal forma que las denominaciones sugeridas por los autores de la actualidad, se orientan por ejemplo hacia categorizaciones como “aprendices con deficiencia mental, motriz o aprendices con necesidades visuales, comunicativas especiales” (M.Shea Tomas- Bauer, Anne Marie 2000).

La Educación Especial y las NEE se relacionan con los conceptos básicos de la diversidad humana e individual y de sus transformaciones a partir de las interacciones con el entorno, la comunidad y la sociedad en general, como también de múltiples sistemas sociales.

Desde un sentido filosófico, ético y social, la diversidad humana, en la cual se circunscriben las personas en situación de discapacidad y con necesidades especiales, se comprende como un valor desde el cual la diferencia significa entonces una gran riqueza social en lugar de una carencia y problemática. Este concepto se aborda desde una perspectiva mundial que busca su clarificación conceptual, reconocimiento y aceptación. Históricamente y socialmente la diversidad se ha observado como amenaza y carácter excluyente, sin embargo a finales del siglo XX, ésta se entiende en el marco de una sociedad pluralista relacionada con posturas críticas frente a los procesos de globalización cuyo fondo tiende hacia la homogenización.

Esta reconstrucción de la diversidad se nutre a partir de la eliminación de barreras conceptuales y de actitudes sociales en torno a grupos minoritarios, y como concepto ecológico-ambientalista, parte en sentido bioético, del reconocimiento de la coexistencia de distintos ecosistemas que integran la multiplicidad de especies en el universo de lo físico, lo animal y lo humano, conforme a las formas inherentes a la misma naturaleza.

El reconocimiento social de la diversidad contiene atributos específicos en las dinámicas e interacciones sociales -y en el marco de los derechos humanos- para la eliminación de la inequidad social, y una justa distribución de las oportunidades de calidad de vida para la totalidad de los grupos humanos desde principios como: equidad, no discriminación, inclusión, conciliación, negociación, pluralidad, concertación y cooperación.

En un sentido socio-humanista, la diversidad convoca a la dialecticidad de la coexistencia entre lo individual y lo colectivo, lo universal y lo singular, lo igual y lo diferente. "Si asumimos que lo humano está en la capacidad de producir marcos de referencia, asideros de significación y que allí se ubica la dimensión de lo universal, entonces la diversidad aparece en la especificidad

de la interacción entre lo particular y lo universal. Así se señala que la diversidad cultural comienza con la diferencia entre cualesquier dos sujetos, pero que los códigos culturales, los juegos de lenguaje, las pautas sociales, implican un grado de identidad entre sujetos; identidad que resulta de una abstracción de su comportamiento y por tanto de su ser diferente. Esta dualidad es la que nos determina como excepcionales, siendo así que en torno al ámbito de la personas en situación de discapacidad y de la Educación Especial, éste término se reconceptualiza y verifica sin dejar de reconocer la existencia de condiciones particulares en cada sujeto, pero que no emanan de ideas como deficiencia, limitación, discapacidad o necesidad - lo cual remite al propósito de la adaptabilidad y homogenización sino del reconocimiento de su singularidad sencilla y completamente humana, lo que en el campo del saber específico conlleva a entender lo especial simplemente como particularidad humana” (Vasco, 1997. Pág. 109).

Aunque dicha particularidad humana suscite la utilización del termino diversidad, como sinónimo de diferencia, es importante hacer una sutil distinción entre ambos términos; la palabra diferencia podría llegar a sugerir cierto parámetro de contraste, cierto modelo de referencia y hasta de excelencia. Mientras que el término diversidad remite descriptivamente a la multiplicidad de la realidad o a la pluralidad de realidades, por lo que se hace preferible entonces hablar de diversidad.

La diversidad considerada como valor implica entonces, orientar la educación hacia los principios de igualdad, justicia y libertad, y todo ello para establecer un compromiso permanente con las culturas y los grupos minoritarios.

Por tal razón la educación en y para la diversidad no es una ilusión teórica, si no una practica necesaria que lleva a un proceso complejo y dificultoso. Requiere no solo recursos y medios, si no un cambio en las convicciones culturales, sociales y educativas en toda la sociedad.

Es una visión crítica de la escuela y no una mera readaptación de cambios institucionales. Es un tema polémico por que supone cuestiones curriculares y organizativas y por que plantea un cambio de actitud de los docentes y también de su formación. Además por que las cuestiones ideológicas están siempre presentes en las temáticas.

La educación en y para la diversidad supone una pedagogía para la enseñanza obligatoria que se opone a la selección jerárquica y propone explícitamente el desarrollo de los alumnos dentro de un contexto escolar que sea respetuoso y comprensivo de la diversidad personal y colectiva.

Así, diversidad es reconocimiento de las particularidades y la valoración de ellas, Las particularidades se *valoran*; esto es, no se consideran deficiencias, carencias o desviaciones de un perfil normativo. Si comparamos a un individuo con dicho perfil normativo (y le pedimos que se *adapte* a él), no estaremos reconociendo sus particularidades, sino la desigualdad. Entonces surge la jerarquía, porque hay quien supera la norma y quien queda debajo de ella, diciéndose de estos últimos que han *fracasado* (porque no tienen el “*nivel*” requerido). Por tanto, la desigualdad surge cuando se institucionalizan las particularidades como deficiencias, y es este etiquetado de deficiencia el que justifica la exclusión, el no tener que llegar a lo mismo que el resto del alumnado.

Cuando la UNESCO promovió su consigna de “Educación para Todos” en Tailandia de 1990, lo hizo con suma claridad de que ese TODOS refería enfáticamente a todos los excluidos de las oportunidades de desarrollo designados, en gran medida, por la falta de acceso y de permanencia en las posibilidades educativas. Pero además, con la conciencia de que en ese TODOS confluye la infinita diversidad de los procesos vitales, personales y culturales, sobre los que se asegura y potencia la vida de Todos.

En otras palabras, *Educación para Todos* demanda que nadie debe quedar excluido de una educación eficiente para remontar las carencias en pos del

desarrollo y que esa educación debe calzar asertivamente para cada una de las identidades, personales y culturales, que ocupan un válido lugar en ese Todos.

Por lo tanto, cuando abogamos por la atención a la diversidad en el ámbito educativo, lo hacemos en virtud del respeto por la naturaleza de las cosas. O sea, que la naturaleza humana, que es esencialmente diversa, cuando es asumida desde la Educación para Todos y para ser consecuente entre sí, sólo puede hacer referencia a una educación lo suficientemente diversificada para que alcance a las diferentes realidades, personales y culturales, en igualdad de oportunidades pero no en igual forma. Ya que, intentar llegar a Todos mediante un trato igualitarista, implicaría poner al soslayo las diferencias que humanamente nos definen como personas y como culturas.

Al respecto, J.J. Sobrado (1998) expresa claramente que:

...el igualitarismo -entendido como la nivelación de todos los conocimientos- es una idea absurda, contraria a la realidad que demuestra grandes diferencias individuales en lo relativo a la cantidad y a la cualidad de los conocimientos que es posible adquirir. Igualmente es contraria a la democracia, cuyo funcionamiento vigoroso requiere de una gran diversidad para alimentar tanto a los cuadros de la dirección y regulación, como a las distintas partes del cuerpo social.

En otras palabras, la diversidad puede asegurar por sí misma la satisfacción de demandas diversas para el enriquecimiento y el fortalecimiento de la vida en democracia. Sin embargo, las decisiones democráticas deben ser tomadas en función del fortalecimiento de esa diversidad para enriquecerse a sí misma, posición que ha sido transpuesta en muchas ocasiones, sobre todo cuando se trata de la toma de decisiones en educación. Con el agravante de que, creyendo que democratizamos la enseñanza, lo hacemos

antagónicamente desde el igualitarismo discriminatorio, generando un modelo selectivo que deja en desventaja a la población más evidentemente diversa, que se juega el futuro en nuestros escenarios escolares.

En el campo de la educación, el concepto inclusión comienza a tener cada vez un sentido más propio, construido sobre la base de buenas ideas para justificar y ejercer el derecho a educarse por encima de las particularidades personales y culturales. A su vez, como una especie de contención, el concepto de inclusión nos devela el carácter semántico y pragmático de la no exclusión; refiriéndonos al derecho a no ser excluidos, por razones personales ni culturales, de las oportunidades que confiere un ambiente educativo determinado.

Una sociedad exclusiva se refiere a una sociedad que se rige por normas de competencia, fuera de las que no hay oportunidad. Entonces los individuos que por razones personales o culturales manifiestan una distancia con respecto a esas normas, suelen quedar rezagados en el camino hacia las posibilidades de desarrollo. Por el contrario, una sociedad que busca situarse en el paradigma de la inclusión es aquella que decide crear oportunidades diversas, pero de calidad equitativa, para que ninguno de sus miembros quede fuera de las posibilidades de desarrollo debido a circunstancias culturales ni personales.

Es necesario dejar claro que, al menos en nuestro medio latinoamericano, acceder a la escuela no es sinónimo de desarrollar conocimiento. Y que, la universalización de acceso a la educación básica resulta insuficiente para sostenerse en un ambiente altamente competitivo comandado por los líderes de la globalización. Por lo tanto y aunque resulte loable contar con escuelas para Todos, es urgente garantizar que lo que se haga dentro de esas escuelas realmente responda a las características de la inclusión y de atención pedagógica eficiente a la diversidad escolar, así como a una

tendencia intencionada a proyectarse mediante habilidades cognoscitivas transferibles, estrategias de aprender a aprender y disposición de nuevas oportunidades de formación y de educación continuada (Meléndez, 2002).

Ahora, partiendo del hecho que la escuela inclusiva es un movimiento educativo con gran fuerza a nivel mundial, queremos justificar la importancia del modelo desde la base de las concepciones que lo han gestado, para llegar así a evidenciar la importancia de que en nuestra realidad social se establezcan e implementen modelos educativos de este corte.

“La UNESCO describe a la Educación Inclusiva como "un proceso para tomar en cuenta y responder a las diversas necesidades de todos los estudiantes por medio de prácticas inclusivas en aprendizaje, culturas y comunidades, y reduciendo la exclusión dentro y fuera de la educación. Esto implica cambios y modificaciones, de contenido, enfoques, estructuras y estrategias con una visión común que cubre a todos los niños(as) del rango apropiado de edad y una convicción de que es la responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños(as)... La Educación Inclusiva implica que todos los niños(as) y jóvenes con necesidades educativas especiales deberán de ser incluidos en los arreglos hechos para la mayoría de los niños(as)... Las escuelas inclusivas deben reconocer y responder a las diversas necesidades de los estudiantes, arreglos tanto en diferentes estilos como al ritmo del aprendizaje y asegurando la calidad de la educación para todos por medio de un currículo apropiado, dando lugar tanto a arreglos organizacionales, estrategias de enseñanza, uso de recursos y asociaciones con sus comunidades.” (UNESCO, Declaración de Salamanca).

Aún cuando la Educación Inclusiva se refiera generalmente a la inclusión de niños(as) con discapacidades dentro de la educación regular, cada vez más educadores en todas las partes del mundo están reconociendo que los

enfoques de la educación que satisfacen las necesidades de la diversidad de los estudiantes resultan en una educación de calidad para todos.

La educación inclusiva que desde este apartado se plantea, obedece no solo a reflexiones teóricas sobre el concepto, ni a reconocimientos legales sobre la importancia que tiene implícita su implementación para contribuir al desarrollo de los países. Lo que pretende mas bien, es ir mas allá, movilizand o actitudes en pro de su reconocimiento, dotarla de la significatividad que posee desde su intencionalidad, la cual debe trascender la idea de que es un requisito o una consigna que abarca todo lo que la escuela desde su atención educativa enmarca “*particularidades culturales, sociales, físicas, ideológicas, económicas*” al fin de cuentas toda la diversidad que le es propia, si no que debe volver esas particularidades en su punto mas fuerte, en *posibilidades* para que se construya desde allí una validez que trascienda lo educativo, y la dejen ver como un movimiento de gran fuerza en todas los escenarios sociales.

A partir de esta experiencia, se considera a la educación inclusiva con calidad, como el eslabón reconstitutivo de derechos a la vez que jalador de propuestas como las del Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia, en las cuales se buscan desarrollar alternativas que permitan educar con calidad y equidad al creciente número de estudiantes que presentan habilidades personales o condiciones culturales diferentes al promedio de la población y en razón de las cuales están excluidas del servicio educativo y por extensión lógica, de una participación activa en la vida económica, social, política y cultural de sus comunidades.

En Colombia, este proceso se ve materializado en el Programa de formación de Educación Inclusiva con Calidad que surge en el 2006 como una iniciativa del Ministerio de Educación Nacional (MEN) para desarrollar alternativas que permitan educar con calidad y equidad al creciente numero de estudiantes

que presentan habilidades personales o condiciones culturales diferentes al promedio de la población y en razón de las cuales están excluidas del servicio educativo y por extensión lógica, de una participación activa en la vida económica, social y política y cultural de su comunidades.

Además articulado al marco de la Revolución Educativa, el servicio educativo colombiano se encuentra en transformación permanente que busca valoración y participación de la diversidad étnica, cultural y personal, brindando las oportunidades para que las personas independiente de sus condiciones personales, sociales, económicas, de genero, credo e ideales, tengan una plena participación en los procesos que como sujetos sociales de derecho otorga la Constitución Política Colombiana y de esta manera responder a los objetivos de tener instituciones educativas, municipios y un país inclusivo. El programa inicialmente, propone desarrollar competencias que necesitan docentes y directivos docentes para garantizar una educación inclusiva con calidad, unificada a las diferentes áreas y procesos de gestión bajo un enfoque inclusivo.

Este proyecto se desarrollo inicialmente y como prueba piloto en dos municipios de Antioquia (Itagüí/municipio certificado y Sabaneta/municipio no certificado), en cuatro fases:

Fase 1: Conformación del equipo coordinador nacional que definió los temas que se incluirían en los módulos de formación en educación inclusiva para las diferentes áreas de gestión: Directiva, Académica, Administrativa y de la Comunidad; cada una de estas áreas de gestión se analizó con los indicadores de inclusión en sus tres dimensiones: Culturas, Políticas y Practicas y teniendo por objetivo presentar diversas estrategias que permitan transformar gradualmente la IE en una Institución inclusiva con calidad, asumiendo la inclusión como componente central de la calidad.

Simultáneamente se efectuó un convenio entre el MEN y los alcaldes de los municipios piloto y como producto se obtuvieron dos equipos:

- El de gestión municipal (sectores de la administración municipal, representantes de las Unidades de Atención Integral (UAI) y representantes del Comité de Capacitación y Calidad del municipio) para soportar con estrategias financieras y logísticas el proceso de transformación de las instituciones educativas, y buscar alternativas que pudiesen contribuir a mejorar las condiciones de **acceso, promoción y permanencia** de todos los niños, niñas y jóvenes de su localidad.

- El de formadores de formadores conformado por maestros de apoyo, profesionales de las UAI y representantes de los docentes y directivos docentes de las instituciones educativas de los municipios que se comprometieron voluntariamente a apoyar la transformación hacia la inclusión en su localidad.

Fase 2: Sensibilización y formación en los principios de la inclusión educativa del primer grupo de formadores de formadores. Aquí se trabajan los siguientes aspectos:

- Alcances del proyecto piloto y responsabilidades de los formadores de formadores.
- El trabajo en equipo como eje central del proceso de formación: Importancia y responsabilidades que conlleva.
- Conocimiento del proceso que da origen a la inclusión educativa y las diferencias conceptuales y operativas con el proceso de integración educativa.
- Reflexión sobre la ética del maestro.
- Papel de los paradigmas en las políticas, cultura y prácticas pedagógicas de las instituciones educativas.

- Conocimiento de los componentes del índice de inclusión educativa: Políticas, cultura y prácticas pedagógicas inclusivas y su papel en la transformación de las instituciones educativas.
- Conocimiento de las etapas que se proponen para la aplicación del índice de inclusión en las instituciones educativas para garantizar su validez como medida de inclusión.
- Conocimiento de los procedimientos que se han llevado a cabo en diversos lugares del mundo para establecer condiciones óptimas para la inclusión²².
- Conocimiento del papel que juega la definición de un “amigo crítico” que acompañe las instituciones educativas en su proceso de transformación hacia la inclusión.
- Diseño de la actividad de sensibilización en las instituciones educativas para la aplicación de los cuestionarios del índice de inclusión.
- Definición del cronograma de actividades del grupo de formadores de formadores para la aplicación del índice de inclusión en las instituciones educativas.
- Definición del procedimiento a seguir en la etapa de implementación del proceso de inclusión en las instituciones educativas.

Fase 3: Validación por parte del primer grupo de formadores de formadores del conjunto de módulos teórico-prácticos para la formación y acompañamiento de todos los actores educativos de la modalidad formal, en políticas, cultura y prácticas pedagógicas inclusivas que permitan eliminar o minimizar las barreras para el aprendizaje y aumenten las oportunidades de participación de todos y cada uno de los estudiantes de su comunidad. Los módulos como ya se había señalado, están organizados según las modalidades de gestión educativa propuestas por el Ministerio de Educación Nacional: Directiva-administrativa, académica y comunitaria, para articular el

²² UNESCO. Temario sobre Educación Inclusiva. Santiago de Chile 2004

proceso de trabajo en cada institución educativa con las directrices nacionales actuales.

Fase 4: Autoevaluación del nivel de inclusión alcanzado por cada institución del municipio mediante el **ÍNDICE DE INCLUSIÓN**: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas (Booth y Ainscow²³) y el nivel de calidad actual medido con la guía de autoevaluación²⁴, y a partir de los resultados de ambos instrumentos se generó un plan de mejoramiento con las metas estratégicas y las prioridades de acción en cada institución educativa que contribuyesen a elevar los índices de calidad e inclusión y a la vez, se propuso el conjunto de estrategias que debían incluirse en el Plan Educativo Municipal – PEM - y en el Plan de Desarrollo Municipal de manera que se garanticen las condiciones requeridas para una educación en el marco de la diversidad. El plan de mejoramiento se implementa con los módulos de formación, actividad que le da continuidad al programa en los municipios del pilotaje.

Éste se debe considerar como un programa en **continua construcción y sujeto a la incertidumbre**, de modo que a medida que se va avanzando en la transferencia de una región a otra, se va ajustando a las condiciones reales de cada localidad y se va creciendo en herramientas y cualificación de las ya existentes.

La **inclusión** significa atender con calidad y equidad a las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes. Para lograrlo se necesita contar con estrategias organizativas que ofrezcan respuestas eficaces para abordar la diversidad; concepciones éticas que permitan considerar la inclusión como un asunto de derechos y de valores y unas

²⁴ Ministerio de Educación Nacional MEN (2005) Guía de Autoevaluación para el mejoramiento institucional. Bogotá, Colombia.

estrategias de enseñanza flexibles e innovadoras que permitan una educación personalizada en el sentido de que se reconocen estilos de aprendizaje y capacidades diferentes entre los estudiantes y, en consonancia, se ofrecen diferentes alternativas de acceso al conocimiento y se evalúan diferentes niveles de competencia. En la propuesta de estándares de nuestro país es importante que el educador comprenda los diferentes niveles en los cuales se puede desarrollar una competencia y asumir como natural, que los estudiantes van a alcanzar diferentes niveles de desarrollo de la misma.

La **educación inclusiva** es la posibilidad de acoger en la institución educativa a todos los estudiantes independientemente de sus características personales o culturales. Parte de la premisa de que todos los estudiantes pueden aprender, siempre y cuando su entorno educativo ofrezca condiciones de accesibilidad para todos y provea experiencias de aprendizaje significativas para todos los actores que allí se encuentran. Significa que todos los niños, niñas y jóvenes de una comunidad determinada puedan estudiar juntos.

Como método, la educación inclusiva procura atender las necesidades educativas de todos los estudiantes, con especial consideración de aquellos que son vulnerables a la marginación y la exclusión. El principio de la educación inclusiva se aprobó en la Conferencia Mundial de Salamanca sobre las necesidades educativas especiales²⁵.

Una **institución educativa inclusiva** es aquella donde se identifican y minimizan las barreras al aprendizaje y la participación y se maximizan los recursos que apoyen ambos procesos. Las barreras se pueden encontrar en los diferentes aspectos y estructuras del sistema: En los centros educativos, en la comunidad, en las políticas locales o nacionales.

²⁵ UNESCO, (1994) declaración de Salamanca y se reafirmó en el Foro Mundial de la Educación de Dakar (2000).

Un **aula inclusiva**, es una unidad básica de atención que está organizada heterogéneamente, para responder a las necesidades educativas de todos y facilitar al maestro desde su proyecto de aula proponer una variedad de acciones que redunden en el beneficio del grupo en general sin realizar acciones adicionales o segregadas.

En estas aulas los profesores y los estudiantes se ayudan mutuamente y comparten estas condiciones:

- Las diferencias son una oportunidad de aprendizaje, no un problema.
- Se valora la diversidad; ser diferentes se considera una fortaleza para el aprendizaje de todos.
- Se asumen como valores éticos el reconocimiento de los derechos de cada individuo y el respeto a las diferencias de cada uno, lo cual se refleja en conductas de equidad, solidaridad y colaboración.
- Se desarrollan prácticas de aprendizaje acordes a las características particulares de cada persona.
- Si un estudiante necesita adaptaciones curriculares o herramientas y técnicas especializadas para alcanzar sus metas académicas o sociales, se le proporcionan en su misma aula.
- El maestro promueve redes naturales de apoyo, haciendo énfasis en las tutorías a cargo de compañeros: Redes de compañeros, círculos de amigos, aprendizaje cooperativo y demás formas de establecer relaciones naturales, activas y de ayuda entre los propios estudiantes.

Desde el aspecto curricular proponer la exploración de modelos educativos flexibles que respondan a la diversidad con pertinencia y calidad, desde el MEN son considerados como alternativas educativas para los distintos niveles, ampliando cobertura con calidad.

El diagnóstico del Plan Nacional de Desarrollo 2002 - 2006 *“Hacia un Estado Comunitario”*, evidenció las inequidades del sistema educativo, reflejadas en problemas de cobertura, calidad y eficiencia, con reveladores contrastes educativos de las zonas urbanas y rurales. La cobertura y la calidad de la educación son los factores más determinantes para asegurar la competitividad de un país. El desarrollo social y económico está directamente asociado al aumento de la productividad y esta última depende de la adecuada interacción entre las mejoras en tecnología y el crecimiento de la educación y de las habilidades de la fuerza laboral. La experiencia muestra que los países que logran desarrollar interacciones ordenadas, con transiciones lineales, rápidas y equilibradas, logran incrementos más acelerados y sostenibles de productividad y crecimiento. Esto implica la necesidad de impulsar políticas que garanticen incrementos lineales y graduales en cobertura y calidad de los diferentes niveles de educación.

En este sentido, el Gobierno Nacional propuso una Revolución Educativa, fijándose metas específicas en tres ejes: la ampliación de cobertura y el establecimiento de un sistema a largo plazo que pueda lograr coberturas universales; el mejoramiento continuo de la calidad de la educación a través de la aplicación de los estándares mínimos para todos los niveles del sistema educativo, la formulación de planes de mejoramiento institucional, el desarrollo de competencias que le permitan a los niños y jóvenes enfrentarse a los retos y exigencias de la sociedad de la información y el conocimiento, el diseño de herramientas que aseguren la eficiencia del sector a través del fortalecimiento del sistema de información educativo y la modernización de las entidades territoriales.

El MEN asume grandes desafíos para responder a estas metas, y centra un especial énfasis en responder a los intereses y necesidades de la población más vulnerable, en regiones donde la ampliación de cobertura y las estrategias de calidad están condicionadas por el desplazamiento forzado, la

violencia, la limitada oferta de cupos en educación básica, la extraedad y baja autoestima de los alumnos, entre otros.

Es prioritario atender a la población rural dispersa y urbano-marginal, a los grupos étnicos- indígenas, afro colombiano, raizal y gitanos-, a la población de frontera, a los niños y jóvenes afectados por la violencia, a la población en riesgo social y a la población iletrada en alto grado de vulnerabilidad.

En el marco de la política de calidad, y tomando como base la experiencia en la aplicación de metodologías flexibles, el MEN presenta a la comunidad un portafolio de modelos educativos. Éstos, diseñados con estrategias escolarizadas y semi-escolarizadas, procesos convencionales y no convencionales de aprendizaje, metodologías flexibles, diseño de módulos con intencionalidad didáctica, articulación de recursos pedagógicos, desarrollo de proyectos pedagógicos productivos y a través de la formación de docentes y el compromiso comunitario, fortalecen el ingreso y retención de la población en el sistema.

Estos modelos se han adaptado para la prestación del servicio educativo, de manera pertinente y diferenciada a un grupo poblacional, dentro de un contexto específico. Los modelos tienen su sustento conceptual en las características y necesidades presentadas por la población a la cual busca atender y se apoya en tecnologías y materiales educativos propios. A través de la implementación de los mismos, se busca generar los mecanismos necesarios para que, reconociendo sus especificidades, se le brinde a estas poblaciones oportunidades de acceder, permanecer y promocionarse en condiciones apropiadas de calidad, pertinencia, eficiencia y equidad. Entre estos modelos educativos encontramos también: **Aceleración del aprendizaje** que ofrece una alternativa para niños y jóvenes en extraedad quienes, por diversas razones, no pudieron concluir oportunamente sus estudios de educación básica primaria y por su edad son mayores para estar

en el aula regular y muy jóvenes para ser atendidos como población adulta. **Escuela Nueva** es un modelo educativo dirigido al fortalecimiento de la cobertura con calidad de la educación básica primaria Integra los saberes previos de los alumnos a las experiencias nuevas de aprendizaje, mejorando su rendimiento y, lo más importante, “aprendiendo a aprender” por sí mismos. Propicia un aprendizaje activo, participativo y cooperativo, desarrolla capacidades de pensamiento analítico, creativo e investigativo, valora al alumno como el centro del aprendizaje y acorde a su ritmo de trabajo tiene la oportunidad de avanzar de un grado a otro a través de la promoción flexible y ofrece continuidad del proceso educativo en caso de ausencias temporales a la escuela. **Posprimaria** promueve la ampliación de la cobertura con calidad en educación básica secundaria rural, en el marco de procesos de equidad social. Ofrece a los niños y jóvenes entre 12 y 17 años que terminan quinto grado, y a la población en edad escolar que está fuera del sistema educativo, la posibilidad de continuar sus estudios de sexto a noveno grado en un modelo contextualizado a las características y expectativas del medio rural, a fin de frenar la migración a la ciudad. **Telesecundaria** es una propuesta educativa de educación básica secundaria dirigida a jóvenes de 12 y 17 años. Integra diferentes estrategias de aprendizaje en el marco de una propuesta

Educativa activa, donde la televisión educativa cambia los paradigmas tradicionalmente considerados frente a la construcción de procesos de pensamiento en alumnos y docentes. Armoniza la educación presencial con educación a distancia a partir de la utilización de medios de comunicación. **Servicio de educación rural-SER** El Servicio Educativo Rural - SER, desarrollado por la Universidad Católica de Oriente es una propuesta de investigación dirigida a asegurar una educación de calidad, articulando los procesos educativos formales, no formales e informales, parte de una reconceptualización de la educación con sentido de pertinencia acorde a las condiciones rurales del país, de una fundamentación pedagógica y antropológica y un ideal filosófico educativo, apropiado, apropiable,

reconocible científica y culturalmente, flexible, participativo y abierto, en donde los estudiantes tienen un reconocimiento de sus saberes previos. **Programa de educación continuada-CAFAM** ha sido diseñado a partir de contenidos académicos básicos para el aprendizaje y comprende cinco etapas de aprendizaje: desarrollo de destrezas de lectura y escritura, fundamental, complementaria, áreas básicas de interés y áreas avanzadas de interés. En el proceso de aprendizaje hay un dominio cognitivo, la metodología se centra en “aprender a aprender” a través del estudio independiente en casa, también se da importancia al trabajo en pequeños grupos en el centro de aprendizaje, con el fin de desarrollar la competencia comunicativa, interactuar con los demás compañeros y aprender con ellos y de ellos. **Sistema de aprendizaje tutorial -SAT** es un modelo educativo comprometido con la búsqueda del conocimiento pertinente para la vida de la población rural. Se nutre de los diferentes procesos comunitarios y sus metodologías están orientadas al desarrollo de las capacidades de los estudiantes. Es una propuesta de educación formal desescolarizada y dirigida a jóvenes y adultos para continuar su educación básica secundaria y educación media en el área rural sin abandonar sus actividades productivas ni sus comunidades.

Frente a los modelos rígidos de organización del currículo, se habla de planificación flexible, de currículos abiertos. Estas ideas pueden resultar relevantes. A diferencia de modelos en los que las secuencias, los tiempos y ritmos de los aprendizajes están determinados de manera rígida, en el sentido de que no es recomendable alterarlos ya que se sustentan en fundamentos teóricos fuertes, los modelos flexibles abogan por el respeto de ritmos y secuencias de aprendizaje, caminos de conocimiento más determinados por la marcha de las dinámicas de los desarrollos particulares de los sujetos que por los sustentos teóricos que los soportan.

Pero hablar de currículo flexible no significa que el docente renuncia a tener intenciones pedagógicas, intereses y perspectivas de trabajo curricular. De lo

que se trata es de aclarar en qué momentos son pertinentes y están en juego las propuestas del docente, sus intenciones y sus intereses; y en qué momentos se toman como centro del trabajo curricular los intereses y expectativas de los estudiantes.

Aun en los planteamientos curriculares flexibles, los colectivos de docentes en sus discusiones deben realizar una definición inicial de los logros básicos (competencias y procesos fundamentales) para el nivel, para el semestre, para el año..., en función de unos fundamentos o ideas curriculares de base, y establecer unas propuestas curriculares de manera anticipada; pero estas propuestas deben orientarse y consolidarse según las dinámicas de los grupos de trabajo, buscar la articulación con los intereses de los estudiantes y pueden ser alteradas y transformadas de forma radical sobre la marcha, si es necesario. Cuando se habla de propuestas curriculares no se está refiriendo a una secuenciación de contenidos.

Pero en el caso anterior, a pesar de que existen variaciones de fondo, hay una idea que no cambia. Se trata de modelos definidos con anterioridad a las acciones del aula, de modelos definidos a priori, que tienen su lugar en los procesos de desarrollo curricular, pero que no garantizan que su punto de partida sea significativo para los estudiantes. Veamos ahora algunas ideas que consideramos relevantes para una alternativa de desarrollo curricular: lo que en nuestro contexto se conoce como trabajo por proyectos.

Todo este proceso, camino a la educación para todos y todas, debe ser constantemente evaluado; en nuestro contexto se implementa el Índice de Inclusión: BOOTH y AINSCOW (2000) Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las escuelas, instrumento evaluador dado desde el Programa Nacional de Educación Inclusiva con Calidad (2006), antes referenciado.

El índice de inclusión es un conjunto de materiales diseñados para facilitar el desarrollo de una educación inclusiva en las instituciones educativas. El objetivo es construir comunidades escolares colaborativas que fomenten en todos los estudiantes altos niveles de logro.

El propio proceso de utilización del Índice de inclusión es, en sí mismo, una ayuda decisiva que contribuye a la consecución de ese objetivo. Ello es así porque este material anima al equipo docente a compartir y, construir nuevas iniciativas sobre la base de sus conocimientos previos y además, les ayuda a valorar con detalle las posibilidades reales que existen en sus centros para aumentar el aprendizaje y la participación de todos sus alumnos.

El Índice se compone de un proceso de auto-evaluación de los centros educativos en tres dimensiones, referidas a la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva. Las cuales consisten en:

DIMENSION A: CONSTRUIR CULTURAS INCLUSIVAS

Sus dos componentes son: Construir comunidad educativas y Establecer valores inclusivos.

Esta dimensión está orientada hacia la *creación de una comunidad escolar* segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado, como el fundamento primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Pretende *desarrollar valores inclusivos*, compartidos por todo el profesorado, los estudiantes, los miembros del consejo escolar y las familias, de forma 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 centro y en el quehacer diario, y de esta forma el aprendizaje de todos encuentra apoyo en el proceso continuo de innovación educativa.

DIMENSION B: ELABORAR POLÍTICAS INCLUSIVAS

Sus dos componentes son: Construir la escuela para todos y Organizar la Institución Educativa para la atención a la diversidad.

Esta dimensión pretende asegurar que la inclusión esté en el corazón del proceso de innovación, empapando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

En este contexto se considera que «apoyo» son todas aquellas actividades que aumentan la capacidad de un centro educativo para atender a la diversidad del alumnado. Todas las modalidades de apoyo se reúnen dentro de un único marco y se perciben desde la perspectiva del desarrollo de los alumnos, más que desde la perspectiva del centro o de las estructuras administrativas.

DIMENSION C: DESARROLLAR PRÁCTICAS INCLUSIVAS

Sus dos componentes son: Fomentar el aprendizaje colaborativo y Gestionar recursos.

Esta dimensión pretende que las prácticas de los centros reflejen la cultura y las políticas inclusivas. Intenta asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares motiven la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes fuera del entorno escolar. La docencia y los apoyos se integran para orquestar el aprendizaje de forma que se superen las barreras para el aprendizaje y la participación entendiendo esta como las dificultades que el estudiante encuentra, implica un modelo social respecto de las dificultades de aprendizaje y a la discapacidad. El profesorado moviliza recursos de la institución educativa y de las comunidades locales para mantener el aprendizaje activo de todos.

Este proceso implica una progresión a través de una serie de fases de desarrollo de las instituciones educativas. Se comienza con la organización de un grupo de coordinación. Este grupo trabaja junto con el equipo docente, con los miembros del sistema escolar, con el alumnado y con las familias en el análisis de todos los aspectos del centro educativo, identificando barreras al aprendizaje y la participación, y definiendo prioridades tanto para las fases de desarrollo y mantenimiento como para el seguimiento de los progresos. La investigación-acción que se propone se apoya en un conjunto detallado de indicadores y de preguntas, a partir de las cuales el centro educativo se tiene que comprometer a realizar un análisis detallado de su situación presente, y de sus posibilidades futuras de cara a una mayor inclusión.

No obstante, el índice de inclusión no sólo implica una cuidadosa planificación de un proceso de cambio progresivo como el que se asume en otras muchas iniciativas para la innovación educativa, también tiene como objetivo generar cambios en la cultura y en los valores que posibiliten a los docentes y al alumnado adoptar prácticas inclusivas que van más allá de cualquier prioridad particular identificada.

Con la aplicación de estos elementos, es posible lograr que en las Instituciones Educativas se desarrollen procesos inclusivos, que brinden acceso al servicio educativo, pero más que eso, trasciende a la calidad, a la permanencia de los estudiantes, teniendo en cuenta que el éxito de un proceso escolar, está mediado por todos los involucrados en la comunidad educativa.

CAPITULO III

3.1 DISEÑO METODOLÓGICO

Según los procesos formativos de la Licenciatura en Educación Especial, se articula la formación docente con la investigación formativa, de esta manera es necesario definir un enfoque investigativo articulado a la práctica pedagógica. Por tanto, este proyecto está basado en enfoques de investigación socio-crítica propuestos entre otros, por Pérez Gómez (1992) citado por Batanaz Palomares (1996) los cuales nos dan herramientas de gran importancia para intervenir en la realidad de la población, así mismo y siguiendo el proceso propuesto por este corte investigativo desde las metodologías constructivista y sociocrítica, se subraya la importancia de tomar la realidad como fenómeno múltiple, dinámico, construido por los propios individuos, asumiendo desde este paradigma que los fenómenos sociales son cualitativamente distintos de los naturales. Aquí la veracidad se interpreta en términos de credibilidad, y para conseguirla se recurre a diversas estrategias: La triangulación (tres referentes distintos que convergen respecto a un ámbito de la realidad), la argumentación racional, la coherencia estructural, la adecuación referencial y la contextualización persistente, entre otros.

También es de gran importancia retomar la investigación-acción participación en educación, como enfoque investigativo se enmarca en las investigaciones de tipo cualitativo, en tanto se aplica a estudios sobre realidades humanas con la participación activa de los grupos implicados; de acuerdo con Kemmis y Mc Taggart (1992, 9-10)⁶², es una forma de indagación introspectiva, colectiva y emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de transformar una realidad. Combina dos procesos, el de conocer y el de actuar, implicando en ambos a la población cuya realidad se aborda.

Proporciona a las comunidades un método para analizar y comprender su realidad (problemas, necesidades, capacidades y recursos), así como para planificar acciones que posibiliten su transformación. La cual actualmente se valida como un elemento fundamental en el análisis, interpretación y transformación de la realidad educativa, ya que basa sus principios en determinar que cuando la comunidad educativa explora sus propias acciones, reflexiona sobre ellas, identifica situaciones problemáticas e implementa estrategias de acción evaluándolas constantemente, está produciendo evoluciones en su interior. Según Hopkins 1989; Pérez Serrano (1990); el proceso de investigación acción puede resumirse en cuatro fases claramente diferenciadas:

- a. Diagnóstico y reconocimiento de la situación inicial
- b. Desarrollo de un plan de acción orientado a la mejora de la práctica.
- c. Actuación para la ejecución del plan.
- d. Reflexión sobre los avances conseguidos.

En este orden de ideas, el proyecto se encamino luego de haber definido la situación problema a través de las primeras cercanías con la población, hacia la identificación de las necesidades que merecen especial atención en la intervención educativa, para finalmente con una aplicación y análisis del modelo a emplear, se proponen acciones encaminadas a mejoras institucionales en pro de la educación inclusiva con calidad de los niños (as) y adolescentes en situación de vulnerabilidad social. De esta manera, con la investigación acción en el medio escolar, se logran transformaciones basadas en la inserción a la realidad, la autoevaluación de las prácticas educativas y la generación de impactos positivos en la población escolar. Esta propuesta investigativa tiene entonces, un carácter descriptivo-explicativo e interpretativo porque además de identificar y analizar los procesos de inclusión escolar de manera multidimensional al tener en cuenta los diversos factores y actores, también se pretende explicar la relación de

las diferentes variables que intervienen en los procesos de inclusión escolar con calidad, contrastando así, de una forma precisa un análisis sobre el componente teórico de los conceptos provenientes de la situación problema y del campo temático como son; *vulnerabilidad social, practicas pedagógicas, culturas educativas, educación inclusiva con calidad, entre otros referenciados en el marco conceptual*. Mediante la observación desde las interacciones realizadas en la institución educativa y el contexto.

El diseño se define de corte cuanti-cualitativo, donde a parte identificar las causas y efectos en torno al problema, interesa saber y comprender como es la dinámica en las realidades. A nivel cualitativo, esta investigación se realizo desde una metodología etnográfica que comprende la observación participativa y pertenencia al contexto de investigación. También se hizo uso de técnicas e instrumentos de la investigación cuantitativa ya que permitió saber con exactitud las características del problema en términos de regularidades y frecuencias para analizar los datos de manera numérica, que arrojaron un resultado estadístico sobre los indicadores de inclusión en cuanto a políticas, prácticas y culturas, investigación total o investigación holística, obedeciendo a este carácter investigativo, en el proyecto se hizo uso de las siguientes técnicas:

1. *Observación*: De contextos familiares y escolares, para el registro se utilizaron los diarios de campo, registros de audio, fotográficos y fílmicos.
2. *Entrevista*: semi y estructuradas a directivos docentes, maestros, estudiantes y familias utilizando instrumentos de evaluación psicopedagógica, aplicación del cuestionario del índice de inclusión, entrevistas grupales a través de talleres y espacios de formación con docentes, familias, niños, niñas y jóvenes.

Para el proceso de sistematización, análisis e interpretación se partió de categorías conceptuales determinadas a partir del marco conceptual en torno a vulnerabilidad, desescolarización e inclusión educativa, relacionándolas con las dimensiones de la inclusión, políticas, culturas y prácticas, proyectadas hacia la creación de las condiciones necesarias y el desarrollo de estrategias en los aspectos fundamentales. Las categorías emergentes se definieron a partir de la identificación de situaciones referidas a las barreras y/o limitaciones en torno a la inclusión.

Aplicándose el programa Nacional de Educación Inclusiva con Calidad, el cual según sus fases, se inicio por la realización de un diagnóstico de la inclusión donde se tuvo en cuenta el estado en la comunidad educativa en general, de los siguientes aspectos: las políticas, las prácticas y las culturas, elementos básicos para una “*educación inclusiva con calidad*”.

La propuesta se orientó a determinadas fases con una interacción dinámica en cada una de ellas, por tal razón, la pretensión no es separarlas como procesos secuenciales de acción si no como complementos dialógicos en el proceso.

FASE I (Formulación del proyecto)

Aproximación al contexto para el reconocimiento del entorno, en esta parte se realizó la lectura del contexto a partir de la inmersión e identificación de las realidades sociales, culturales, familiares y escolares, mediante la aplicación de los instrumentos para el diagnóstico institucional y de la población participante, así mismo implicó la apropiación de la propuesta EBN en sus fundamentos, estructura y procedimientos, acercándose específicamente a las dinámicas de la fase III de escolarización y escuelas receptoras.

Para fundamentar esta formulación fue indispensable realizar rastreos bibliográficos para el estado del arte del proyecto y de los elementos conceptuales y prácticos incluidos en este. A través del análisis documental para los antecedentes, implicando de manera simultánea la elaboración de instrumentos, recolección de información y diseño del anteproyecto. En la implementación de la propuesta se tomo tal y como se dijo anteriormente, las referencias de las orientaciones dadas por el MEN desde el Programa de Educación Inclusiva con Calidad (2007), haciendo énfasis en las tres dimensiones de acción que se definen para la promoción de culturas educativas inclusivas, (políticas, practicas y culturas).

En esta fase se debió generar lo que el MEN denomina como “condiciones fundamentales”, lo que implico y por tanto significo a través de las planeaciones la creación de estrategias para su implementación.

FASE II Y III

(Implementación de la propuesta desprendida del diagnóstico y detección de puntos clave de intervención para el proceso, sistematización y análisis e interpretación).

Primer momento

Trabajo de campo: Los procesos de ingreso al medio educativo se realizaron por medio de un acompañamiento pedagógico constante para la población inscrita en el proyecto la EBN buscando facilitar de una manera práctica la permanencia de los estudiantes suscritos La población que se enmarca en estos acompañamientos de los procesos educativos en los niños, niñas y jóvenes son la familia, maestros, y todos los miembros de la comunidad educativa general, convirtiéndose a su vez en los informantes clave y participes activos.

En estas fases se asigno mayor énfasis, pues con el fin de desarrollar un adecuado y oportuno proceso de inclusión se hace importante realizar un

acompañamiento y apoyo en la escuela y la sociedad inmediata en la cual se encuentra inmerso el sujeto, convirtiéndose en el pilar fundamental de ayuda y cooperación para la adquisición de prácticas educativas y sociales que le permitan el acceso a uno de sus principales derechos vulnerados (*la educación*) y a su vez a la libre formación, reconocimiento y participación en su contexto.

En el transcurso de la propuesta es indispensable la constancia y permanencia no solo del sujeto a formar sino también de los apoyos y acompañamientos que se realizaran por parte de las maestras en formación, de las familias y de la sociedad educativa en general, para ello se plantearon recursos humanos y pedagógicos que intensifiquen la calidad de la formación educativa del individuo y de los adecuados procesos que se implementaron.

La propuesta educativa se ejecuto en un lapso de tiempo que se enmarca desde agosto de 2007 a Noviembre de 2008, en la cual por diversas actividades propuestas para cada uno de los actores educativos se lograron llevar a cabo proyecciones hacia las mejoras pedagógicas en los procesos de inclusión socio-educativa. El referente de incidencia se encuentra en la comuna 4 de la ciudad de Medellín la cual corresponde específicamente al barrio Moravia, en la INSTITUCIÓN EDUCATIVA COOMULSAP ubicada en el barrio Aranjuez, allí se llevo a cabo por medio de este proyecto, el proceso de atención pedagógica que facilitó la accesibilidad y permanencia educativa de niños, niñas y jóvenes del sector.

El papel como maestro-as en formación se convirtió en ser gestores en la iniciación de un movimiento hacia la inclusión, a través de actividades pedagógicas que acompañaran los procesos educativos en la institución, efectuando así mayores conocimientos y reconocimientos de los espacios, la población y la cultura escolar para el apoyo a la permanencia educativa.

Se considera a la familia como pieza clave en este proceso. Por esta razón, se realizaron propuestas didácticas que ayuden a estas en la comprensión de la importancia educativa en la formación integral del niño, niña o joven y más aún de su participación en la adquisición de las habilidades sociales, prácticas, educativas y emocionales para la resolución de conflictos y problemas cotidianos y para la sostenibilidad en su vida escolar. Las invitaciones pedagógicas se ofrecieron a los maestros que inciden directa o indirectamente en la formación de los sujetos que se encuentran inscritos en el programa con el fin de flexibilizar el currículo educativo y permitirles la accesibilidad confiable en las propuestas pedagógicas que favorezcan su formación educativa para una libre y óptima participación social.

Para la generación de este ambiente o "condiciones necesarias", se implementaron estrategias y sus correspondientes actividades dirigidas a los siguientes "Aspectos fundamentales" para la transformación:

Fortalecimiento de colectivos de docentes: Mediante procesos de formación, capacitación y actualización organizadas en jornadas pedagógicas.

El desarrollo de comunidades de aprendizaje y de participación: Para cumplir con esta condición fue indispensable la conformación de un equipo institucional, como "Comité de inclusión", conformado por: docentes administrativos, Docentes, Representante estudiantil Padre de familia Líder comunitario (opcional).

Fortalecimiento de la participación de los estudiantes en la toma de decisiones: Conformación institucional del comité de convivencia y resolución de conflictos, aplicación de estrategias de coevaluación.

Desarrollo de un clima institucional armónico y propicio al desarrollo de las emociones y las relaciones interpersonales: Realización de un proyecto institucional relacionado con la inteligencia emocional y social.

Construcción y revisión de proyectos educativos: Campañas de difusión del PEI.

Responsabilidad por los resultados. Realización de procesos periódicos de autoevaluación institucional en cada instancia académica y en cada actividad desarrollada.

Desde el enfoque de la educación inclusiva con calidad, partimos en esta fase, desde la aplicación de instrumentos en tres dimensiones que obedecen a las políticas, prácticas y culturas generando un proceso de autoevaluación institucional con miras al mejoramiento de la calidad.

Este índice está retomado desde la UNESCO, en el Temario abierto de Educación Inclusiva. Santiago de Chile 2004 e implica la autoevaluación del nivel de inclusión alcanzado por la institución mediante el **ÍNDICE DE INCLUSION: Desarrollando del aprendizaje y la participación en las escuelas** (Booth y Ainscow). Este proceso de diagnóstico incluye:

1. Elaboración del Diagnóstico Psicopedagógico a los alumnos que aun no lo tienen y complementar datos a quienes lo necesiten. (Anexo #1)
2. Diagnóstico Institucional aplicando un formato de encuesta a docentes y directivos. (Anexo #2)
3. Aplicación del Índice Inclusión (Diagnóstico de políticas, prácticas y culturas a docentes, directivos docentes, familias y estudiantes). (Anexo #3)

Segundo Momento

(Implementación de la propuesta, sistematización de la experiencia y análisis del modelo). Para esta fase se realizaron las siguientes acciones:

Intervención con toda la comunidad educativa, desde las visitas institucionales y domiciliarias teniendo como referente las 5 condiciones necesarias y los aspectos fundamentales. Lo anterior, se enmarca para su aplicación y operativización de la propuesta en las siguientes actividades:

1. Mesas de trabajo con maestros y directivos docentes en relación a estos temas:

- a. Atención educativa a la diversidad.
- b. Educación inclusiva con calidad.
- c. Vulnerabilidad social.
- d. Modelos pedagógicos flexibles.
- e. Marco legal.

2. Talleres con padres:

- a. Violencia intrafamiliar.
- b. Acompañamiento y apoyo en el proceso educativo.
- c. Derechos de los niños.
- d. Aspectos del desarrollo psicosocial de los niños en situación de vulnerabilidad social.

3. Talleres con los niños(as) y jóvenes inscritos al proyecto EBN;

- a. Convivencia y resolución de conflictos.
- b. Derechos y deberes de los niños.
- c. El papel de la escuela en el desarrollo de los proyectos de vida.

5. Acompañamiento pedagógico:

Se establece a partir del apoyo en los procesos de aprendizaje y desarrollo, brindado por los cinco (5) docentes en formación, de la licenciatura en Educación Especial de la Facultad de Educación Universidad de Antioquia.

Tercer momento

(Sistematización, categorización análisis e interpretación de la experiencia para su devolución a la comunidad educativa).

PRODUCTOS

- Modulo Formativo sobre Educación Inclusiva.
(Ver carpeta del modulo en el CD).
- Video Documental. (Ver video de la experiencia: “Inclusión educativa para la población en situación de vulnerabilidad social, Institución Educativa COOMULSAP, Medellín”)
- Plan de Mejoramiento Institucional (Ver carpeta del plan de mejoramiento institucional (PMI) en el CD).

RESULTADOS ESPERADOS

- Consolidación del comité de inclusión institucional
- Formación y capacitación a la comunidad en educación en y para la diversidad
- Continuidad en la aplicación del modelo de inclusión.
- Generar modelos institucionales para la educación inclusiva con criterios de calidad.

- Contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación y la disminución de la desescolarización y la vulnerabilidad social a partir de la accesibilidad y sostenibilidad educativa de la población.

CRONOGRAMA

FASE	ACTIVIDAD	MES / AÑO																		
		08-07	09-07	10-07	11-07	12-07	01-08	02-08	03-08	04-08	05-08	06-08	07-08	08-08	09-08	10-08	11-08	12-08		
1. FORMULACION DEL PROYECTO.	Visita al contexto inmediato, Barrio Moravia.	X																		
	Reconocimiento del entorno a través de la práctica pedagógica.		X	X																
	Apropiación de la propuesta EBN.	X	X	X	X	X														
	Rastros bibliográficos para el estado del arte del proyecto y de los elementos conceptuales y prácticos incluidos en este.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
	Análisis documental para los antecedentes.	X	X	X																
	Elaboración de instrumentos, recolección de información y diseño del anteproyecto.	X	X	X	X		X	X	X											
2. IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA DESPRENDIDA DEL DIAGNOSTICO Y DETECCIÓN DE PUNTOS CLAVE DE INTERVENCIÓN PARA EL PROCESO, SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS.	Elaboración del Diagnóstico Psicopedagógico, contexto familiar						X	X	X	X	X	X	X							
	Diagnostico institucional, aplicación de un formato de encuesta a docentes y directivos.											X	X	X						
	Índice inclusión (diagnostico de políticas, practicas y culturas, aplicación el índice a docentes, directivos docentes, familias y estudiantes.											X	X	X						

3.2 DESCRIPCIÓN DEL PROCESO METODOLÓGICO

Con el ánimo de iniciar la transformación hacia la Educación Inclusiva con Calidad en la Institución Educativa COOMULSAP, propusimos generar condiciones desde diferentes estrategias de trabajo: Acompañamiento Individualizado y Acompañamiento Institucional, siendo mas sólido éste ultimo, pues desde múltiples condiciones se facilitó la propuesta desde la Institución en general; sin embargo no restamos importancia al individualizado y concretamos la propuesta de trabajo para proyectos posteriores.

1. ACOMPAÑAMIENTO INDIVIDUALIZADO: Intervención pedagógica que inicialmente atiende las características psico-sociales de los estudiantes, especialmente de aquellos que aún no han logrado adaptarse al proceso educativo; y continuamente se ofrece un plan integral del o de los estudiantes, que describe las características, necesidades formativas, y logros en cada área, a la maestra del grupo; con el fin de que las adapte a la dinámica escolar y pueda responder metódicamente a las necesidades y fortalezas de los estudiantes.

Este acompañamiento no respondió a la presencialidad del maestro en formación dentro del aula de clases, ya que la intención de nuestra propuesta en este ámbito fue lograr una cohesión entre las estrategias dirigidas a la inclusión educativa de la población y las necesidades educativas de los estudiantes. Ofreciéndosele a los maestros de la institución, *(los cuales son tomados como uno de los actores claves en nuestra propuesta)* estrategias sostenibles y pertinentes para la atención educativa a los estudiantes, las cuales deben trascender la mera instrucción especializada de la adecuación

de contenidos que obedece al modelo nivelatorio del enfoque de integración, proporcionándole mas bien al maestro responsable del aula, una serie de elementos estratégicos y organizados consignados en el plan de apoyo individualizado, el cual debe tener una intensidad frecuente y no esporádica. Siendo el rol de los docentes en formación responder a el acompañamiento institucional que incluye la formación y capacitación a docentes en las estrategias de inclusión educativa y atención integral a la diversidad, como un proceso guiado y formativo desde un modelo en cascada que permite no solo “atender de una forma individual al niños con necesidades específicas de aprendizaje o riesgo de deserción” si no que permita por parte de los docentes de la institución el reconocimiento de la diversidad, y la puesta en marcha de orientaciones flexibles y comprensivas tanto de los ritmos como de los estilos de aprendizaje de sus estudiantes con mayores dificultades para acceder a los contenidos académicos, siendo estas estrategias altamente pertinentes para las características de la población que allí se atiende.

Por tal razón, es valido aclarar que para asegurar la permanencia escolar desde la educación inclusiva no basta solo con un acompañamiento continuo maestro en formación-estudiante con periodicidad semanal y con acompañamiento domiciliario, lo que se trató mas bien es darle al docente un plan integral de los niños que necesitan mayor acompañamiento, en el cual se describan sus características, necesidades formativas y logros en cada área, situación en la que se contempla indispensable nuestro papel como maestros de apoyo desde una mediación y asesoría que contemple estrategias y principios, que asegure por unas bases para que el docente logre tomar estas situaciones presentadas con los niños (dificultades y dudas en los procesos) como un aprendizaje experiencial, que debe ponerse en practica cada vez que alguno de sus estudiantes presente necesidades específicas de acompañamiento, situándose tal forma de trabajo por parte del docente desde una modalidad estratégica y sostenible en su quehacer,

adecuando así los contenidos de aprendizaje a los niños, siguiendo las recomendaciones y alcanzando las metas que los maestros en formación le proporcionan en el plan de apoyo individualizado (P.D.I.).

Estructura del proceso:

1. Aplicación de Evaluación Psicopedagógica desde las áreas comunicativa, lectura y escritura, pensamiento lógico, procesos cognitivos, psicomotriz, socio-emocional, contexto escolar (Anexo #1) y el contexto socio-familiar desde la visita domiciliaria.

2. Realización de una descripción detallada desde las áreas evaluadas, de debilidades y fortalezas del estudiante, a la vez que se actualizará y comparará la información con las evaluaciones psicopedagógicas realizadas anteriormente a los estudiantes por el equipo del proyecto la Escuela Busca Al Niño-a.

3. Descripción de la metodología de trabajo más apropiada para llevar a cabo con el estudiante, aclarándose en este punto las formas de aplicación de las estrategias propuestas, según las necesidades del estudiante (trabajo por grupos, actividades dirigidas, ayuda entre pares, tiempo de ejecución de las actividades, etc.).

4. Proposición del Plan de Apoyo Individualizado (P.D.I), el cual contiene el listado de dificultades observadas en cada área y las estrategias mas acertadas para responder a éstas, así como su adecuación en las determinadas áreas del conocimiento y en la planeación general de grupo.

5. Por último y para dar continuidad con el proceso se diligencia el formato de seguimiento al plan, consignando periódicamente logros y debilidades del estudiante para cada área y las recomendaciones pertinentes según el caso. (Anexo #4)

2. ACOMPAÑAMIENTO INSTITUCIONAL: Orienta la institución y a toda la comunidad educativa en el alcance de procesos de políticas, prácticas y culturas favorecedoras de una educación inclusiva con calidad, por tal razón la dinámica de éste proceso se dirigió desde la realización de actividades temáticas semanales, que promovieran la adopción de los valores necesarios para generar en este proceso inclusivo, actitudes y gestiones que apunten a alcanzar la transformación y búsqueda de una “Educación en y para la diversidad”, con criterios de equidad y altos niveles de participación.

Las actividades que se propusieron para los miembros de la comunidad educativa en el marco de las culturas, políticas y prácticas inclusivas, fueron las siguientes:

Formación docente

<u>ACTIVIDAD</u>	<u>DESCRIPCIÓN</u>	<u>DIRIGIDO A:</u>
Obsequios Reflexivos Inklusivos (Ver carpeta de anexos en el CD)	Entrega a cada directivo y docente de obsequios con la finalidad de sensibilizar y conceptualizar principalmente desde temáticas como la diversidad e inclusión.	Docentes

<u>ACTIVIDAD</u>	<u>DESCRIPCIÓN</u>	<u>DIRIGIDO A:</u>
Instalación del Buzón de la Inclusión (Ver carpeta de anexos en el CD)	Medio de enlace con los docentes de la institución; allí depositaron sus tareas asignadas, el cual contenía un control de cumplimiento que se dará a conocer públicamente en la cartelera que se encuentra dentro de la sala de profesores.	Docentes

<u>ACTIVIDAD</u>	<u>DESCRIPCIÓN</u>	<u>DIRIGIDO A:</u>
El Correo de la Inclusión (Ver carpeta de anexos en el CD)	Envío de información, lecturas, reflexiones, sobre Educación Inclusiva, con el diseño de una guía de trabajo y/o talleres para las lecturas.	Docentes

<u>ACTIVIDAD</u>	<u>DESCRIPCIÓN</u>	<u>DIRIGIDO A:</u>
Encuentros formativos y reflexivos (Ver carpeta de anexos en el CD)	Espacio para socializar reflexiones y fortalecer conceptos sobre educación inclusiva y estrategias pedagógicas comprensivas de la diversidad.	Docentes

<u>ACTIVIDAD</u>	<u>DESCRIPCIÓN</u>	<u>DIRIGIDO A:</u>
Talleres Reflexivos (Ver carpeta de anexos en el CD)	Guías que permitieron identificar concepciones, actitudes y pensamientos que tienen los docentes y directivos frente al proceso de educación inclusiva.	Docentes

Acompañamiento Institucional

<u>ACTIVIDAD</u>	<u>DESCRIPCIÓN</u>	<u>DIRIGIDO A:</u>
Acompañamiento Grupal e Institucional (Ver carpeta de anexos en el CD)	Ofrece a los docentes y estudiantes de la Institución Educativa diferentes herramientas pedagógico-didácticas que dentro de la filosofía de la inclusión se promuevan para lograr un aula inclusiva ²⁶ . Siendo los maestros en formación quienes acompañaron al docente en algunas sesiones de clase, llevando al grupo actividades reflexivas y formativas sobre la diversidad, respeto por el “otro” y la importancia de mecanismos acertados para la resolución de conflictos en el aula. Visionándonos de esta forma, como los aliados en la transformación institucional, y realizando actividades que desde el Programa de Educación Inclusiva con Calidad se proponen para construir culturas, elaborar políticas y desarrollar prácticas inclusivas.	Todo la Comunidad Educativa

²⁶ **Aula Inclusiva:** Es una unidad básica de atención que está organizada heterogéneamente, para responder a las necesidades educativas de todos y facilitar al maestro desde su proyecto de aula proponer una variedad de acciones que redunden en el beneficio del grupo en general sin realizar acciones adicionales o segregadas. www.colombiaprende.gov.co

<u>ACTIVIDAD</u>	<u>DESCRIPCIÓN</u>	<u>DIRIGIDO A:</u>
Tarde de Cine (Ver carpeta de anexos en el CD)	Propuesta que a través de películas debidamente seleccionadas y de acuerdo a intereses y edades de los estudiantes, buscan además de ofrecer un momento de esparcimiento, transformar sus formas de pensar frente a la diversidad y a la resolución de conflictos, así como también la comprensión de las acciones desempeñadas por otros. Esta actividad se complementa con la ejecución de una guía de trabajo. Donde se reforzaban los conceptos y aprendizajes obtenidos a través de su proyección. (Ver carpeta de anexos en el CD)	Estudiantes

<u>ACTIVIDAD</u>	<u>DESCRIPCIÓN</u>	<u>DIRIGIDO A:</u>
Cartelera Institucional. (Ver carpeta de anexos en el CD)	Es un mecanismo de promoción, divulgación y comunicación sobre la filosofía de la Educación Inclusiva (prácticas, políticas y culturas) y de la Cultura de la Diversidad.	Toda la Comunidad Educativa

Padres de familia y estudiantes

<u>ACTIVIDAD</u>	<u>DESCRIPCIÓN</u>	<u>DIRIGIDO A:</u>
<p>Aplicación del Índice de Inclusión</p> <p>(Ver carpeta de anexos en el CD)</p>	<p>El Índice de Inclusión se tomo como el principal instrumento de diagnostico que proporciono la identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación desde los procesos de culturas, políticas y practicas en todos los miembros de la comunidad educativa.</p>	<p>Toda la Comunidad Educativa</p>

<u>ACTIVIDAD</u>	<u>DESCRIPCIÓN</u>	<u>DIRIGIDO A:</u>
<p>Boletines mensuales</p> <p>(Ver carpeta de anexos en el CD)</p>	<p>Mecanismo divulgador de culturas y prácticas institucionales a través de reflexión y formación conceptual.</p>	<p>Estudiantes y Familias</p>

<u>ACTIVIDAD</u>	<u>DESCRIPCIÓN</u>	<u>DIRIGIDO A:</u>
<p>Apoyo a las Escuelas de Padres</p> <p>(Ver carpeta de anexos en el CD)</p>	<p>Acompañamiento en las reuniones de padres coordinadas por el psicólogo de la Institución Educativa. Siendo este espacio una oportunidad para acceder a través de aspectos formativos en la capacitación a padres de familia y/o acudientes, movilizaciones para transformar las dimensiones de la educación inclusiva, direccionando a través de la cultura institucional, mecanismos asertivos de participación y encuentro con el personal de la institución.</p>	<p>Padres de Familia y/o Acudientes</p>

<u>ACTIVIDAD</u>	<u>DESCRIPCIÓN</u>	<u>DIRIGIDO A:</u>
Conformación del Comité de Inclusión	Estrategia que cumpliría dentro de la institución la función de órgano dinamizador, constituyéndose en una comunidad de aprendizaje y de participación para proponer políticas, planes, y programas en pro del desarrollo y cumplimiento de la inclusión de estudiantes en situación de vulnerabilidad social y en razón de la cual corren el riesgo de ser excluidos del servicio educativo, de la participación activa en la vida económica, social, política y cultural de la comunidad. Dentro de las dificultades de la experiencia, nos encontramos con conformar dicho Comité, sin embargo en el Plan de Acciones de Mejoramiento se sugiere su conformación.	Toda la Comunidad Educativa

4.1 SISTEMATIZACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

En la sistematización de la información se recurrieron a dos elementos esenciales que nos permitieron llegar a un análisis profundo sobre las formas de actuar, de pensar y de visionarse por parte de la comunidad educativa en los criterios que configuran la educación inclusiva de la Institución Educativa COOMULSAP, así mismo recolectar la información clave a través de un registro sistemático y continuo en los diarios pedagógicos como también la posibilidad de contrastar estas dinámicas con la aplicación del índice de inclusión y su interpretación de las prácticas, políticas y culturas institucionales, nos condujo a un análisis objetivo que está orientado a la resolución de dificultades percibidas en este ambiente escolar, así como también al mantenimiento de fortalezas institucionales para la inclusión de la población en situación de vulnerabilidad social, develando a través de un proceso de observación comprensivo los factores que necesitan cambiarse o reorientarse para acceder a una educación inclusiva con calidad.

Lo siguiente está fundamentado entonces, en la recolección e interpretación de información permitida por estos dos instrumentos:

- Diarios Pedagógicos
- Índice de inclusión

4.1.2 Diarios Pedagógicos

De conformidad con el diseño metodológico del proyecto y el enfoque de investigación etnográfica, específicamente para la etnografía escolar, la observación fue una de las principales técnicas empleadas para la recolección de información, proceso llevado a cabo en los periodos comprendidos entre marzo y octubre del 2008, y cuyo instrumento

fundamental de registro estuvo representado en el diario de campo, en el cual se realiza el proceso de registro descriptivo sobre la cotidianidad escolar, como también sobre las acciones y actividades realizadas en la implementación de la propuesta de intervención institucional, para la transformación hacia la educación inclusiva.

El proceso de sistematización ha sido organizado mediante la identificación de tres aspectos fundamentales: Los hechos más significativos, las categorías y subcategorías, y el análisis e interpretación.

- Los hechos significativos se constituyen en aquellas situaciones, eventos, acontecimientos ocurridos durante la observación, pero que han sido seleccionados y definidos como tales por su especial valor y significado respecto al problema y los objetivos del proyecto. Estos recogen las vivencias y expresiones directas de los actores del contexto escolar.
- Las categorías y subcategorías se convierten en denominaciones y conceptos, a manera de significantes que engloban o asignan un sentido a los hechos significativos, siendo palabras o términos que enmarcan elementos del marco conceptual definiéndose como categorías conceptuales o predeterminadas. Estas categorías o subcategorías pueden denominarse también como emergentes en la medida que representan especies de hallazgos, descubrimientos o situaciones recurrentes que adquieren un especial valor en términos del problema, el tema y los objetivos del proyecto. Entre las categorías y subcategorías se establece una relación jerárquica, en la medida que las primeras comprenden el universo de sentidos para el análisis e interpretación.
- El análisis e interpretación representa el momento en el cual son desglosados, pormenorizados, detallados cada uno de los hechos

significativos y las categorías, el análisis implica la descomposición de los diferentes elementos comprendidos en los aspectos anteriores. La interpretación implica el proceso descriptivo-explicativo, relacional, de reconceptualización, resignificación y elaboración por parte de los investigadores acerca de todo lo observado durante el proceso y a partir de los hechos significativos y las categorías.

Hecho Significativo	Análisis
<p>La formación de los colectivos docentes como estrategia que asegure la transformación hacia la inclusión.</p> <p>El papel del maestro de apoyo bajo el modelo de educación inclusiva.</p> <p>(SESION # 10, 10 Julio/ 2008, Lina Zapata Vélez)</p>	<p>Una de las principales intenciones de la educación inclusiva es fortalecer colectivos docentes desde la construcción de comunidades de aprendizaje, si se tiene en cuenta que dicho proceso educativo es un fenómeno desde su construcción y transformación difícil de entender hasta para los que estamos formados en una perspectiva de la diversidad, se hace también arduo para los docentes de la institución educativa COOMULSAP unir de forma lógica un discurso o movimiento que enteviere varios aspectos legales, conceptuales y hasta actitudinales en una sola propuesta, ya que exige desaprender o transformar las concepciones formadas desde la experiencia, y en este mismo proceso materializarlas en prácticas incluyentes y comprensivas de la diversidad.</p> <p>Por tal razón, contar con un elemento formativo como el CD que respondiera sobre la necesidad de poner en marcha las políticas, prácticas y culturas que debe tener un maestro para considerarse promotor de esta filosofía inclusiva se convierte en uno de los elementos</p>

	<p>precursores de tal proceso transformativo.</p> <p>El maestro de apoyo es vital en este proceso, ya que es quien debe responder por la evaluación y transformación de la institución educativa en una propuesta de educación inclusiva, posibilitándole a los docentes elementos formativos vinculados a la diversidad y a la inclusión. Siendo desde diversos medios que propongan una formación, la mejor estrategia de llegarles a los docentes, de tocarlos de algún modo con una propuesta cohesionada y efectiva como lo es la puesta en práctica de elementos que aseguren la educación inclusiva. Es de esta forma, como al reflexionar y analizar las situaciones que se requieren desde el ámbito personal, profesional e institucional para hablar de una atención educativa inclusiva desde y para la diversidad, se generan dudas o convicciones primarias que son la materia prima de la transformación, trazándose desde sus inicios el camino para ser promotor de esta. Pues el cambio que se pretende realizar al interior de la institución educativa con nuestro proyecto, requiere precisamente del compromiso nacido de las reflexiones y auto evaluaciones de los docentes y de toda la comunidad educativa en general, para así poderle apostar a la viabilidad de proyectar a la inclusión como una meta fundamental en el norte institucional.</p>
<p>La poca capacidad de interrelacionarse de parte de los niños con sus compañeros de grupo,</p>	<p>Los Métodos Cooperativos de trabajo desde una filosofía inclusiva, se convierten en el soporte estratégico</p>

<p>generó una autoexclusión percibida por todos sus compañeros que limitaba sus posibilidades de participación grupal.</p> <p>(SESION # 11, 16 Julio/ 2008, Lina Zapata Vélez)</p>	<p>que asegura la participación de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, a la vez que contribuyen al aprendizaje de sus pares, donde la comprensión de las diferencias y posibilidades como imposibilidades de los integrantes del grupo, se convierten en la base para promover verdaderos aprendizajes mas que significativos, comprensivos.</p> <p>Ángeles Parrilla en su texto <i>¿Compañeros de pupitre? claves para un trabajo inclusivo en el aula</i>, citando a Slavin 1987, refiere este hecho de la siguiente forma; “No es difícil pensar que en una escuela inclusiva la organización cooperativa, de trabajo en grupo ha de prevalecer sobre los planteamientos competitivos, pero también sobre los individuales. Se trata de un grupo de métodos cuya principal característica es que el aprendizaje se realiza basándose en la interacción entre compañeros. Estos métodos se destacan por su viabilidad ante grupos de alumnos heterogéneos, ya que asumen que los grupos de aprendizaje incrementan la socialización y el aprendizaje de los alumnos, así como el tiempo del profesor para atender a las diferencias individuales”</p> <p>Es precisamente desde el incremento de la socialización que se hace indispensable valorar y celebrar la diversidad en el aula, desde las capacidades y desde el respeto a las diferencias, es pues tarea del maestro, el suministro de acciones estructuradas para resaltar dentro del trabajo cooperativo y en una forma</p>
--	--

	<p>positiva esas diferencias.</p> <p>La inclusión educativa entonces, rescata el hecho de que los aprendizajes no son solo de manera individual, también son cooperativos, al interactuar, al compartir. En la misma interacción, los niños aprenden mucho mas que en la sola instrucción maestro-alumno, De este modo, el aula como comunidad de aprendizaje para todos se convierte en un espacio educativo donde aprenden todos, alumnos y profesores, y donde el aprendizaje se concibe y diseña como experiencia colectiva, comunitaria, no sólo como proceso privado e individual.</p> <p>Por esta razón, y por que el aula inevitablemente esta impregnada de estas diferencias de género, raciales, culturales, y según lo desprendido de la observación de hoy desde otra perspectiva, desde la diversidad mas que de necesidades educativas especiales <i>de destrezas y capacidades</i>, se requiere que el maestro utilice en su plan de trabajo de aula, la operativizacion de un currículo estructurado mas no diferenciado, es decir no desde una planeación paralela para nivelar las destrezas o habilidades faltantes en relación al grupo en general, si no desde una estrategia que integre esas dificultades de aprendizaje como promotoras de la interacción y participación en el aula, por que educar en la diversidad supone que la programación de aula es el instrumento explicativo básico del currículo real a desarrollar por toda la clase, jugando la cooperación o el “aprendizaje compartido” por así</p>
--	---

	<p>decirlo, un rol decisivo en la apropiación de los contenidos o experiencias. Quedando entonces como tarea del maestro inclusivo, generar espacios en donde la mera apropiación de contenidos pierde fuerza ante la verdadera significación compartida y aprendida de estos.</p>
<p>La importancia de sensibilizar y adaptar el índice de inclusión a las particularidades de los actores hacia los cuales va dirigido su función.</p> <p>El proceso de aplicación del índice de inclusión, como favorecedor en la construcción de comunidades educativas inclusivas.</p> <p>(SESION # 12, 18 Julio/ 2008 Lina Zapata Vélez)</p>	<p>El índice de Inclusión se concibe como un proceso de auto-evaluación de los centros educativos alrededor de tres dimensiones básicas referidas a la cultura, las políticas y las prácticas vividas al interior de la institución que promueven o no una educación inclusiva.</p> <p>La dimensión “<i>Cultura</i>”. Pretende explorar los valores existentes en la institución y el grado en el que están compartidos por todo el profesorado, el alumnado, los miembros del consejo escolar y las familias con relación a la creación de una comunidad segura, acogedora y colaboradora.</p> <p>La dimensión “<i>Políticas</i>” analiza la inclusión en el plano de la planificación y ordenación de las actuaciones de mejora del aprendizaje y de la participación de todo el alumnado (no sólo del que se considera habitualmente con necesidades especiales). En esta dimensión tienen especial relevancia las reflexiones sobre las actuaciones previstas respecto a las modalidades de apoyo y al grado en el que éstas se reúnen dentro de un único marco coherente y compartido por el profesorado.</p>

La tercera dimensión “Prácticas” invita a revisar las actividades en el aula y las actividades extraescolares para valorar en qué medida alientan la participación y el aprendizaje de todo el alumnado y tienen en cuenta el conocimiento y las experiencias de los estudiantes dentro y fuera de la escuela.

“El índice de Inclusión no es otra cosa que una invitación a la puesta en marcha de un proceso de investigación-acción, que requiere de un profesorado reflexivo y crítico con sus ideas, sus valores y sus prácticas y que compromete al centro educativo a realizar un análisis exhaustivo de su situación presente y a poner en marcha progresivos planes de mejora que le vayan aproximando a ese horizonte que nunca se alcanza de una educación más inclusiva. Nada de ello es fácil ni inmediato, pero resulta imprescindible para conseguir dejar atrás la retórica de las buenas intenciones y para aspirar a que equidad y calidad educativa no sean opciones contrapuestas”.

En: el camino hacia una educación más inclusiva, Gerardo Echeita Sarrionandia, UAM.

Según lo anterior, la aplicación del índice de inclusión como un proceso auto evaluativo a la vez que comprensivo de las realidades vividas en la institución permite determinar a la vez que darse su parte en la realidad de inclusión o exclusión institucional.

Al no hacerse las adaptaciones necesarias para los actores, o al simplemente generar con el lenguaje

	<p>o explicación de su contenido factores adversos para que se de un proceso de lectura mas comprensivo, se pierde fuerza y validez del instrumento, ya que es responsabilidad del que lo este aplicando, asegurar la plena comprensión y apropiación de cada contenido temático del índice.</p> <p>En este caso, el grupo coordinador debe adaptarlo según los actores para que ellos sientan propiedad del proceso, aunque si es necesario se puede realizar tal proceso de forma individual para la confiabilidad de la información consignada en el instrumento, dándole la importancia que se merece la opinión del encuestado.</p>
<p>El currículo del grupo de preescolar desde la organización estructurada y coherente con los procesos de desarrollo de los niños integrantes del grupo.</p> <p>La cultura excluyente, materializada en la expresión de una docente de la institución;</p> <p><i>“miren unos niños como dejaron estos baños, esas son practicas de vándalos y de delincuentes que no se pueden admitir en la institución educativa, esa clase de niños, no deberían estar estudiando aquí, si no en la calle como a ellos les gusta; delinquiendo”.</i></p> <p>(SESION # 13, 30 Julio/ 2008. Lina Zapata Vélez)</p>	<p>Los hechos significativos seleccionados para el análisis de este diario, tienen una marcada dependencia bajo la luz de la temática en nuestro proyecto en lo concerniente a la atención a la diversidad, culturas y prácticas institucionales.</p> <p>Contar dentro del equipo docente de la institución con una docente que tenga una aula que da cuenta de una organización y de un plan de trabajo estructurado tanto para ella como para los niños, como lo es el caso de la profesora de preescolar asegura una consecución de actividades propuestas que incluye eso a lo que precisamente es una forma de llegar a la comprensión de la inclusión, <i>el respeto por las diferencias</i>, los ritmos, características y estilos de aprendizaje. El grupo de esta profesora, es marcadamente diverso,</p>

quizás como lo es cualquier grupo, pero la gran diferencia hacia los otros grupos de la institución, es que esté cuenta con una forma de trabajo altamente eficaz que responde a sus necesidades, al entrar a esta aula se encuentra un espacio distribuido de una forma especial para acceder el aprendizaje, cada niño esta ubicado en mesa redonda y por subgrupos, lo que facilita aun mas las acciones de cooperativismo por parte de ellos, ya que no es necesario explicar lo trabajado en clase a cada niño, si no que al hacerlo desde la potenciación del aprendizaje cooperativo *como lo mencione en el diario anterior*, se logra un efecto en cadena positivo para la apropiación de contenidos con significado, teniendo en cuenta el nivel de desarrollo de los pequeños grupos desde las dimensiones evolutivas de su nivel de dominio en áreas específicas, lo que manifiesta una convicción de querer acercar al grupo en otros grados de adquisición mediados por el alcance por parte de ellos de diversas y significativas capacidades, elemento que trasciende la formación en un área específica de la docente y muestra un mayor conocimiento comprensivo de los niños y sus particularidades.

En otra instancia la expresión excluyente de la docente ante la situación de “vandalismo” que según ella se presentó, manifiesta una imposibilidad de que los maestros logren tener un control de grupo desde el respeto y el reconocimiento de la autoridad, convirtiéndose este hecho en el punto crítico del asunto, *pues no hay inclusión, si no hay*

prácticas que la aseguren, siendo válido retomarlo desde el punto en el cual los niños no son quienes deben de adaptarse a la escuela, si no la escuela a ellos, a sus condiciones y necesidades, pues las prácticas educativas las que ambicionamos desde el proyecto transformar, son precisamente esas prácticas mal vividas en el afán de conseguir un dominio sobre los otros, controlándolos disciplinariamente y negando quizás la comprensión en el inicio de estos.

Es así como la coordinadora de disciplina de la institución que es quien debe estar en procura de controlar al máximo las manifestaciones propias de indisciplina que presentan los niños, nos presento los alcances de “vandalismo” a los que han llegado los niños, pues al ella decir que *“al ser estas prácticas de vándalos y de delincuentes no se podían admitir en la institución educativa”*, y que por tanto *“esa clase de niños, no deberían estar estudiando allí, si no en la calle como a ellos les gusta delinquiendo”* manifiesta por su parte poca comprensión de las actitudes de los niños, hecho que solo es una muestra del poco sentido de pertenencia que tienen los niños para la institución, siendo estos casos específicos, los que requieren de una mediación desde la importancia de hacer valer la transformación de prácticas y culturas en inclusivas, tomando esas inconformidades o problemas desde su existencia para aportar al cambio, llegando a transformarlas desde la adopción de otras prácticas más comprensibles de

	<p>las situaciones por las que atraviesan tanto los maestros como los niños.</p>
<p><i>“Hmmm, ¿por que hizo ese marrano rosado con bolas moradas? ¿Usted donde ha visto un marrano de esa forma?”</i>, a lo que el autor del dibujo le respondió al otro estudiante con una actitud de certeza, <i>“Ese marrano es diferente a todos por que tiene bolas moradas, solo por eso, pero igual es un marrano, ¿cierto profe que las bolas no importan para que deje de ser marrano?”</i>.</p> <p><i>“no Profe, que pereza donde todos fuéramos iguales, hay yo no me identificaría como una persona, si no como un robot”</i></p> <p>Testimonio de los estudiantes del grado 3º referido a la actividad “La diferencia como valor”.</p> <p>(Sesión # 14, 06 Agosto / 2008. Lina Zapata Vélez).</p>	<p>La actividad realizada el día de hoy, pretendía aportar elementos en la transformación institucional hacia la inclusión, desde la idea de cambiar las prácticas discriminadoras y excluyentes entre los mismos estudiantes, por el reconocimiento y respeto de las diversidades propias y de sus compañeros.</p> <p>Tomamos a los niños como actores fundamentales de la actividad por que la mayoría de las veces los mismos estudiantes con sus lenguajes y actitudes discriminadoras ante los que ellos consideran “diferentes” son la muestra de la poca formación ante los valores de vivir en una sociedad diferente por excelencia.</p> <p>Es así como los centros educativos y los docentes, la mayoría de las veces no están en disposición de asumir la diversidad como algo natural, pues en algo tan cotidiano como lo son las actividades académicas dirigidas a los estudiantes, a través de masificaciones pedagógicas es que se desconoce algo que para el discurso de la inclusión educativa es fundamental, <i>los diversos ritmos de aprendizaje y de interacción presentes en ellos</i>, digo esto por que los maestros muchas veces creen que aquello que hace manifiesta la diversidad como lo son los problemas de conducta, las dificultades de aprendizaje, la falta de motivación e interés, son dificultades que se deben erradicar de entrada, desconociendo</p>

que estos factores son también las formas que adopta esta para ser tenida en cuenta en el aula de clase. Dirigir entonces esta actividad en los niños permitió la adopción por su parte de prácticas educativas más comprensibles, a la vez que permitió el hecho que a la vez que se reconozcan como diferentes y actúen de diferentes formas, se reconozcan desde su mismidad, y desde esta interactúen de la forma más solidaria y comprensiva posible.

Al mostrarse entonces, a través de esta actividad la diferencia como un valor, se exalta el hecho en el cual las diferencias incluidas en las instituciones educativas, se refieren “a un proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción de conocimiento que surge a partir de la interacción entre personas distintas en cuanto a valores, ideas, percepciones e intereses, capacidades, estilos cognitivos y de aprendizaje, etc., que favorece la construcción consciente y autónoma, de formas personales de identidad y pensamiento, y que ofrece estrategias y procedimientos educativos (enseñanza-aprendizaje) diversificados y flexibles con la doble finalidad de dar respuesta a una realidad heterogénea y de contribuir a la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales” (Jiménez y Vila, 1998, 38).

Por esta razón, “Educar en la diversidad significa ejercer los principios de igualdad y equidad a los que todo ser humano tiene derecho, lo que conlleva desarrollar unas estrategias de enseñanza-

	<p>aprendizaje que personalicen la enseñanza en un marco y dinámica de trabajo para todos. Educar para la diversidad expresa el matiz de educar para una convivencia democrática donde la solidaridad, la tolerancia y la cooperación estén presentes y caractericen las relaciones entre los alumnos dentro y fuera del aula; se trataría de ser ciudadanos capaces de valorar y vivir con el que es diferente por razones personales, sociales, religiosas, etc.”. (Soto Pérez, f .j. y López Navarro, j. a. 2000). Lo que vislumbra a la luz de las prácticas y culturas institucionales, una necesidad de orientar las interacciones entre los diferentes actores a un proceso más comprensible y valorativo del “otro” de su diferencia, y del respeto que merece este hecho desde la importancia de considerarlo como un constructor en las dimensiones inclusivas.</p>
<p>Los niveles de alfabetización y de participación presentes en los padres de familia de los estudiantes de la institución.</p> <p>(Sesión # 15, 13 de Agosto / 2008. Lina Zapata Vélez)</p>	<p>La participación de las familias en las decisiones y gestiones institucionales son de relevancia importancia en el proceso de transformación hacia la inclusión, que estos como agentes educativos se sientan consultados en el proceso de auto evaluación institucional, abre los espacios para que se sientan comprometidos y a la vez aseguren procesos educativos con calidad desde su acompañamiento en los procesos.</p> <p>Pero igual como se presenta en la población, las barreras vistas de parte de la institución hacia las familias nacen en la cuestión en que</p>

la participación como posibilidad de involucrarse como actor valido se cierra cada vez mas desde la poca comprensión de realidades familiares, siendo la presencia institucional de la familia el símbolos de actos de indisciplina por parte de sus hijos, generando este hecho una resistencia por parte de los padres para buscar espacios de dialogo con las docentes y el rector.

La educación inclusiva por su parte, toma a la familia como uno de los coprotagonistas en la materialización y cooperación de acciones que logren desde su participación y acompañamiento familiar, erradicar las prácticas excluyentes por parte de los estudiantes.

Además que la familia en este proceso se ve como un aliado que lidera cambios sustanciales en la comprensión de los estudiantes, y sus realidades, pues su aporte es demasiado valioso para los docentes, ya que son ellos quienes mejor conocen las características de sus hijos, y a quienes se puede acudir cuando haya necesidad de realizar un trabajo en conjunto y cooperativo padre-docente para tener avances significativos en la escolarización de cada estudiante.

Consultar a la familia desde la aplicación del índice, para que ellos también sean quienes valoren los procesos inclusivos vividos al interior de la institución, nos abre otra perspectiva de lectura en cuanto las practicas y culturas vividas por los estudiantes, ya que al sentirse la familia relegada de los procesos educativos de sus hijos da pie para que se convierta la exclusión en un

	<p>efecto en cadena para los estudiantes.</p> <p>Para finalizar, creo que la participación como derecho a restituirse desde al educación inclusiva debe trascender de actores y debe focalizarse también en la familia, no solo haciéndolos partícipes de los cambios y quejas que ha propiciado su hijo en relación con su proceso y/o el de sus compañeros, si no también empoderarla para que se sienta en confianza con los cambios propuestos para la institución educativa como lo es este caso, <i>El de transformación hacia la inclusión</i>, generándose de parte de la familia y de la institución educativa en general, competencias de transformación y adopción de políticas, practicas y culturas, sirviéndose de apoyo mutuo para emprender con toda la comunidad educativa un avance en positivo, en el cual se tome la inclusión como un cambio necesario en la interacción entre los estudiantes y sus contextos, las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas.</p>
<p><i>“Es importante saber que estilo de aprendizaje tengo, por que de acuerdo a esto puedo identificar las actividades y situaciones con las que me siento mas cómoda”</i></p> <p><i>“Que pesar como a veces interponemos nuestro estilo al de los estudiantes”</i></p> <p>Testimonios docentes en la</p>	<p>La formación de los docentes en la temática de estilos de aprendizaje, contribuye a darles herramientas para adaptar sus clases a la diversidad del alumnado presente en la institución, así mismo que genera efectos a corto y largo plazo para la transformación institucional ya que son los docentes quienes necesitan algo más que el mero conocimiento</p>

<p>capacitación realizada el martes 19 de agosto de 2008. (Sesión # 16, 19 de Agosto / 2008. Lina Zapata Vélez)</p>	<p>sobre las temáticas alusivas a la diversidad, cobrando fuerza en el proceso la posibilidad de darles a conocer el cómo aprenden los niños, cómo entender las diferencias individuales y cómo asignar una forma de enseñanza a dichas diferencias.</p> <p>Así mismo el efecto próximo esperado, permite la comprensión de las diferencias frente a sus propias singularidades, iniciándose así un cambio actitudinal como lo sugiere la expresión, de un docente <i>“Que pesar como a veces interponemos nuestro estilo al de los estudiantes”</i>. Quedando inicialmente desde el reconocimiento de las prácticas educativas excluyentes, una reflexión que aboga por darse cuenta de la necesidad que tienen estas de ser reconfiguradas para el bien de los procesos inclusivos.</p> <p>A largo plazo, la formación de los docentes en estas temáticas, permite a la vez que asegura la efectividad de un currículo competente con las necesidades y características en formación de los estudiantes.</p> <p>Dándoles esta clase de elementos formativos al público docente de la institución permite una participación directa de su parte en las actividades del aula que sirven al bien de la educación inclusiva en la planificación y promoción de la participación de todos sus estudiantes. Trabajándose desde los diferentes contenidos una sensibilidad a las diferentes formas cognitivas del alumnado.</p>
---	--

<p><i>“Nosotros somos una Cooperativa, que respondemos al programa de cobertura establecido desde el MEN, cumplimos veinte años y en este tiempo ha venido liderando procesos en la Ciudad”</i></p> <p><i>“Esta institución no cuenta con un PEI propio, su funcionamiento se basa en PEI que podemos llamar genérico, el cual es el de la sede San Nicolás”.</i></p> <p>Testimonio del rector de la institución educativa, entrevista realizada el 20 de agosto de 2008. (Sesión # 17, 20 de Agosto / 2008.Lina Zapata Vélez)</p>	<p>El MEN (ministerio de educación nacional) presentó en la revolución educativa 2002-2006; hacia un estado de bienestar y desarrollo, la cobertura educativa desde un modelo pedagógico “flexible” para que las poblaciones vulnerables lograran acceder al sistema educativo, o para beneficiar a los que habiendo estado escolarizados y por situaciones propias de las problemáticas de país, no hubieran accedido al sistema educativo oficial con igualdad de derechos y beneficios de los que goza “la población en general”.</p> <p>Así fue que se concibió a la cobertura como el mecanismo de mejoramiento cualitativo eficaz del sistema educativo hacia la población vulnerable, para generarse una inclusión social desde la participación y libre desarrollo de posibilidades.</p> <p>Respondiendo a las desproporciones en oportunidades del sistema educativo colombiano el tema de la cobertura educativa se orienta de una forma “estratégica” a reconocer a los intereses y necesidades de la población más vulnerable, para lo cual desde un proceso incomprensible el sector privado obtiene una participación clave en este hecho, siendo estos los oferentes del estado, o en este caso del municipio, con lo cual basta que tengan las condiciones básicas para ofrecerle a los vulnerados en sus derechos, beneficios educativos a través de terceros, quienes participan de una licitación pública para cederles la responsabilidad de formar con criterios de “calidad” a la población por la cual es responsable</p>
--	--

<p><i>“Profe como estoy pasando de bueno, estas son las cosas que me gustan que se hagan aca en la escuela”</i></p> <p>Testimonio de un niño del grado procesos básicos, en el cual se refiere a la actividad realizada en la Institución para celebrar el día de la Antioqueñidad.</p>	<p>el estado, los niños-as y adolescentes.</p> <p>Pero, dejando en claro que con criterios de calidad, para la cual el mismo estado no esta en condiciones de brindar desde los criterios básicos para esta un portafolio de servicios educativos que sean pertinentes y adaptados a las realidades de los niños, las cuales son las consecuencias de sus propias equivocaciones políticas, administrativas y económicas.</p> <p>Creo abiertamente que una educación de calidad se podrá lograr solamente cuando todos y cada uno de los involucrados realicen (incluido el estado) la función que le corresponda como agente educativo de su propio contexto, y en el contexto del proceso enseñanza-aprendizaje de los niños-as y adolescentes en situación de vulnerabilidad social.</p> <p>Si este hecho no se genera desde un compromiso estado-sociedad, es vano hablar y querer contar desde un modelo educativo flexible como lo es la cobertura educativa con una escuela de calidad.</p> <p><i>“La infancia no es el cielo de los niños”</i></p> <p>F. Nietzsche</p> <p>Conocer al ser humano desde su completitud ha exigido por parte de las ciencias sociales un gran desafío, en el cual, la pregunta por que es lo que alcanza a unir de manera comprensiva todas sus esferas emocionales, físicas y psicológicas se va quedando corta al contemplar las dimensiones subyacentes en la</p>
---	---

(Sesión # 18, 22 de Agosto / 2008.Lina Zapata Vélez)

dinámica relacional de las esferas del ser, por ejemplo su dimensión racional con su emocional, sus condiciones de vida con su parte afectiva y psicológica, generando en los sujetos diversas respuestas y formación de valores que algunas veces dan cuenta de su capacidad de afrontar diversas situaciones con unas actitudes de respuesta inesperadas para sus condiciones psicosociales de vida.

Tales respuestas encuentran en su camino mecanismos impensables de supervivencia y auto cuidado emocional, que se traducen en uno de los valores de la especie humana, **la resiliencia** *“La cual se determina como la capacidad que tiene un ser humano (niño, adolescente, adulto) a pesar de sus dificultades personales. (físicas, mentales y psíquicas), para intuir y crear, en circunstancias desfavorables o en un entorno destructor, respuestas que le hacen posible no dejarse atrapar por las circunstancias y tropiezos personales ni por las condiciones del entorno sino por el contrario proponer y realizar comportamientos que le permiten una vida con menos sufrimiento y encontrar un lugar en su medio ambiente, lo cual le permite desarrollar sus capacidades y anhelos”.* LORENTO BALEGNO.

Tal definición, nos sugiere una capacidad humana de adaptación a las situaciones adversas, desde la cual el sujeto les atribuye a estas por más extremas que parezcan, un lugar de aceptación, e instaura a partir de su experiencia iniciativas positivas de

	<p>supervivencia.</p> <p>Con este término se suele relacionar a la población en situación de vulnerabilidad social, dado que las constantes agresiones del medio, entre las cuales se encuentran la falta de participación y aceptación social, así como la negación de las oportunidades. Los forma desde una visión ética en valores creados para la auto restitución emocional de lo perdido, para la cual no queda otro remedio que hacer de la marginación y las condiciones de vida tan precarias que le son propias, valores de subsistencia.</p> <p>¿Pero hasta que punto la resiliencia puede ocultar la culpa social que genera estas situaciones adversas de vida?, tal vez este termino sea el que respalde o argumente las condiciones por las que debe pasar un ser humano para caracterizarse como resiliente ya que sin ellas no se lograría tener instaurado tal valor, y por tanto a las personas de las cuales se espera que aporten poco socialmente, se les detecta una capacidad de enfrentar su realidad y de asumir su condición, que desborda todas las expectativas</p> <p>La resiliencia vista desde la capacidad de aceptación cuestiona entonces la responsabilidad de los sistemas sociales desde los cuales su falta de seguridad en el acceso respaldan el infunde de un valor humano.</p>
--	--

<p>“Todos los estudiantes participaron libremente en la aplicación del índice de Inclusión”. (Sesión #1- Julio 16/2008 Jhon Edison)</p>	<p>En este tipo de pruebas en donde el resultado esperado es a nivel de toda la institución es importante contar con la participación de todos los actores del proceso educativo, que en acuerdo con la UNESCO que describe a la Educación Inclusiva como "un proceso para tomar en cuenta y responder a las diversas necesidades de todos los estudiantes..." y si queremos tener en cuenta a todos los estudiantes, es necesario escuchar y responder a todas sus necesidades. Y cuando se realizan este tipo de evaluaciones institucionales, es necesario que esa participación se realice libremente.</p>
<p>“La maestra cooperadora también participó porque me ayudaba a controlar el grupo durante la actividad, además estaba pendiente de que realizarán la encuesta de la manera correcta”. (Sesión # 1- Julio 16/2008 -Jhon Edison)</p>	<p>Es de suma importancia que el maestro se involucre en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes, el acompañarlos en sus tareas y permitir que los niños y niñas se expresen libremente hace de su función pedagógica un acto de confianza y de respeto por sus estudiantes. Y si un maestro-a puede respetar las decisiones y esta constantemente acompañando ese proceso de crecimiento personal e intelectual, esta ratificando que su rol no depende solo de sus conocimientos académicos, sino que éste parte de la primicia del principio de equidad, en donde se reconoce que cada persona tiene necesidades y el derecho a que se respeten sus características personales.</p>

<p>Unos estudiantes manifestaron no querer al psicólogo porque “era una loca y de pronto los violaba” (Sesión # 2- Julio 23/2008 –Jhon Edison)</p>	<p>Expresiones como éstas son poco comunes en niños de esta edad (10-12 años), uno como maestro tendría que preguntarse cuales son eso imaginarios sociales acerca de la diferencia. De pronto el hecho ser una población en situación de vulnerabilidad social que “es entendida como una condición social de riesgo, de dificultad, que inhabilita e invalida, de manera inmediata o en el futuro, a los grupos afectados, en la satisfacción de su bienestar -en tanto subsistencia y calidad de vida- en contextos socio históricos y culturalmente determinados.”²⁷ (COPIAF 2006) Ese riesgo que constantemente viven en sus barrios en donde existes conflictos internos, o en sus trabajos informales en donde constantemente están expuestos, hace que estos chicos y chicas se prevengan de interactuar con personas, que para ellos tienen una notable diferencia y que además éstas han sido estigmatizadas por gran parte de la sociedad, argumentando su posición desde los comentarios escuchados por muchas de las personas adultas que los rodean.</p>
<p>“el gran daño que realizaron dos estudiantes contra la establecimiento, ellos entraron a los baños que se encuentran en el tercer piso y que ellos no usan por que la puerta se mantiene cerrada, al parecer estos chicos destrozaron todos los sanitarios y quebraron los vidrios de la ventana” (Sesión #3- Julio 30/2008</p>	<p>Se conoce la realidad de la población y se sabe que muchos han sido victimas de la violencia, a causa de los conflictos armados o de la violencia intrafamiliar, pero este problema va más allá, primero porqué se tendría que llegar a establecer cuales son las causas que desencadenan estos</p>

²⁷ Proyecto de la pobreza (2006) Comisión Presidencial de Integración y Asuntos Fronterizos. Venezuela.

<p>Jhon Edison)</p>	<p>comportamientos, para poder intervenirlas y segundo porque si se asegura que estos jóvenes son vándalos, los pondría en conflicto con la ley penal y esto solo haría que la situación de vulnerabilidad se aumentara. Y según los lineamientos de políticas para la atención educativa a las poblaciones vulnerables, los adolescentes que son privados de la libertad deben recibir un proceso de reeducación para que después puedan ser insertados a la vida social.</p> <p>Pero por otro lado cabe preguntarse que pasa dentro de la familia, que acciones están llevando para corregir estos comportamientos, y que si no lo hacen podrían perder la custodia de sus hijos, que solo causaría mucha mas confusión y deterioro su la calidad de vida.</p>
<p>“la profesora Sandra se acercó a mi y me cuestionó diciendo, que cómo íbamos a hablar de inclusión cuando los estudiantes no se respetaban entre ellos, cuando insultaban los profesoras y peor aún cuando se amenazaban con cuchillos y navajas”.</p> <p>(Sesión #3- Julio 30/2008 Jhon Edison)</p>	<p>Cuando los niños entran a una institución traen una historia de vida, que ha permeado sus comportamientos y formas de ver el mundo, cuando el maestro acepta la existencia de esas diferencias, puede repensar su rol como docente y empezara descubrir que su papel no solo esta en el aula de clase, que también esta en gestionar ayudas, en buscar alternativas de solución a los conflictos que presenten los estudiantes. Aunque se sabe que los maestros han sido formados para educar en la homogeneidad y como enseñar lo que no se ha aprendido.</p>
<p>No encontraban más palabras que los ayudaran a clarificar el término</p>	<p>El reconocerse como diferente y contemplarla como un factor</p>

<p>diferencia (Sesión # 4, 6 de Agosto de 2008-Jhon Edison)</p>	<p>enriquecedor para la institución educativa COOMULSAP, es una de las necesidades más inmediatas porque en los comportamientos de los y las estudiantes, se observa que utilizan esas diferencias en su mayoría físicas para agredir a sus compañeros-as, de aquí que como unos de los objetivos principales en la institución es establecer valores inclusivos, partiendo de reconocer que “la diversidad es una característica inherente a la naturaleza humana y una posibilidad para la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales entre las personas y entre los grupos sociales”²⁸ (Jiménez y Vilà, 1999, 38). Si se logra que cada uno de los actores del proceso educativo vea en la diversidad una riqueza, además contemplarla una estrategia para convivir y fortalecer las relaciones dentro de las instituciones educativas, la educación será contemplada por los niños de la Institución Educativa COOMULSAP como un derecho y no como algo impuesto.</p>
<p>se observar en gran parte cual es la forma de interacción entre pares, que se enmarcan en su mayoría por las peleas, los insultos y las amenazas de unos a otros, diciendo “te voy a matar”, “a la salida te espero”, “le voy a reventar esa cara” entre otras cosas. (Sesión # 4, 6 de Agosto de 2008-Jhon Edison)</p>	<p>En los comportamientos que presentan los estudiantes en un espacio que para ellos es tan libre, como lo es el descanso, se puede determinar que estas mismas prácticas son las que los niños llevan a cabo fuera de la institución. Ana Porto en su artículo publicado por la Asociación Redes expresa: "<i>Se excluye al diferente, al tímido, al</i></p>

²⁸ JIMÉNEZ, F / VILÀ, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga, Aljibe.

	<p><i>gordo, al de las gafas... Cualquier excusa es buena. El perfil del agresor o agresora está muy relacionado con la frustración. Una sociedad muy competitiva, un futuro incierto y unos papeles hombre/mujer en proceso de cambio llevan a que los escolares se sientan inseguros e intenten superar los conflictos mediante la violencia.</i></p> <p>La violencia escolar se ha convertido paulatinamente en un tema de interés para los educadores, padres y estudiantes. Parece que las causas están íntimamente ligadas a la realidad social en la que nuestros niños y adolescentes se hallan insertos. La familia, la influencia de los medios. Es aceptado que así como el conflicto es inherente al hombre, la violencia se aprende. Para el momento en que un niño cumple los 6 años, ya ha observado 6 mil asesinatos y eso tiene un efecto catastrófico y devastador. En nuestros Colegios si hay violencia, aquí las mismas circunstancias del país, las cuales los niños las viven a diario en la televisión y en sus hogares, hacen de ellos personas agresivas, creo que se debe fortalecer la familia y en especial a la pareja como primeros educadores de los niños, pues una familia con valores podrá proyectarse en sus hijos, fomentando la autoestima (autoconcepto, autonomía, autovaloración) de sus miembros y desde allí darse a la comunidad.</p>
<p>“se debe al gran trabajo de los profesores, es que la selección que hicimos de los profes para que</p>	<p>Toda Institución Educativa tiene que tener dentro de su Proyecto Educativo Institucional una</p>

<p>trabajaran con esta población fue muy rigurosa y siempre estamos capacitándolo para que sean más eficientes”.</p> <p>(Sesión # 5, 8 de Agosto de 2008- Jhon - Edison López)</p>	<p>proyección a la comunidad, es de suma importancia que involucren a la familia en el proceso educativo de los niños, niñas y adolescente para que el trabajo realizado en la escuela pueda ser transmitido a los hogares y así sea un aprendizaje mucho mas significativo. Para poder involucrarlas de una manera óptima se debe tener unos conocimientos “relativos a la diferente procedencia social, cultural o geográfica de las familias, porque pueden generar diversidad en el aula, puesto que representan diferentes costumbres, sistemas de valores, etc. Asimismo, la pertenencia a determinadas minorías étnicas genera diversidad puesto que puede representar diversas religiones, creencias, hábitos, costumbres, idioma, etc”²⁹. Si se conocen todos estos factores que determinan esa micro-sociedad, el trabajo que se dirija hacia ellos puede estar enfocado en la satisfacción de sus necesidades.</p>
<p>“se realizó la cartelera que tenía como objetivo invitar a los estudiantes a hacer parte del comité de inclusión, con la premisa de “cambia tus prácticas malas por unas mejores”</p> <p>(Sesión # 6, 13 de Agosto de 2008 – Jhon Edison)</p>	<p>Promover la participación de los estudiantes en los procesos educativos lleva a que los estudiantes tengan mas sentido de pertenencia por la Institución Educativa, el poder expresarse y conocer los mecanismos de participación dentro de la escuela, pueden crear un sentido de autonomía y de responsabilidad. Cuando los estudiantes sientan que pueden opinar, que pueden tomar decisiones estamos logrando que ellos y ellas dejen estar excluidos</p>

²⁹ DíEZ Alvarez, A. / HUETE Antón, S. (1997). Educar en la diversidad. *Educar Hoy*, 60, 15-17.

	<p>dentro de la escuela.</p> <p>Por otro lado si se lucha por una educación inclusiva, es importante reconocer dentro de la Institución Educativa COOMULSAP ese principio de equidad en donde no solo se le da cada estudiante lo que necesita, sino que también reconozcan que la inclusión educativa es una estrategia que contribuye al logro de promover una sociedad inclusiva. Una sociedad que habilite a todos-as los -as niños-as y adolescentes, sin importar su sexo, edad, raza, origen, habilidad o déficit, a contribuir y participar plenamente en dicha sociedad. La educación inclusiva equipa a todas las personas con las habilidades necesarias para construir comunidades inclusivas.</p>
<p>“Luego se empezó la actividad en la que asistieron 8 profesores y el coordinador de la Institución”</p> <p>“la pregunta de una de las maestras ¿Qué estrategias podemos utilizar dentro del aula con este tema?”</p> <p>“ellos decían que la temática estaba muy interesante, porque les sería de gran ayuda dentro de el aula.”</p> <p>(Sesión #7, agosto19 Jhon Edison)</p>	<p>No es solo de hoy que los docentes reclamen estrategias y herramientas para trabajar dentro del aula, estas necesidades se ven reflejadas en las angustias y en los abandonos que hacen los educadores del sistema educativo. Para COOMULSAP esta realidad no es ajena, los constantes reclamos de las docentes de estrategias metodológicas que les permitan realizar un trabajo mucho más significativo con sus estudiantes y la preocupación que se viene evidenciando por el tema disciplinario hacen que se vaya perdiendo el sentido del ejercicio docente.</p> <p>Nuestro sistema educativo en reiteradas ocasiones están formulando políticas educativas que apuntan al crecimiento de la calidad de la educación, pero no se ha tenido en cuenta la formación que se le ha</p>

	<p>dado a los docentes, ellos han sido formados en áreas específicas en lo que son hábiles, pero a cuantos de los maestros de nuestras escuelas los prepararon para atender a una diversidad de estudiantes que vienen de culturas diferentes, que traen vivencias propias, que tienen su propio ritmo de aprendizaje el cuál hay que respetar y que también tienden tendencias a un estilo de pensamiento determinado que serviría como base para enriquecer esa práctica docente dentro del aula de clases. Si mismo <i>“el maestro debe buscar alternativas que lleven a la obtención de exitosos resultados en la relación educativa, social y afectiva que quiere construir con el niño. Esta construcción puede darse de manera muy rápida o demasiado lenta, y es allí donde con paciencia y creatividad el maestro usará su estilo personal de enseñanza que responda a las necesidades generales del grupo y de cada niño en particular.”</i>³⁰</p> <p>Todas estas características propias de cada estudiante no sería productivo si las conociera un numero determinado de maestros y maestras, en una institución educativa es necesario que todos los docentes estén conectados en su que hacer pedagógico, construir herramientas conjuntas que aseguren un crecimiento integral tanto de ellos, de sus estudiantes como de la institución educativa. Por lo tanto es de vital importancia que en cada institución educativa se lleve un proceso conjunto en donde los mismos maestros reconozcan la</p>
--	--

³⁰ <http://ylang-ylang.uninorte.edu.co:8080/drupal/files/RoldelMaestro.pdf>

	<p>importancia de reformular sus estrategias o de adecuarlas a las características propias de cualquier población.</p> <p>El reconocimiento de todas esas necesidades hacen que necesariamente el educador repiense su rol docente, que lo lleve a reflexionar constantemente sobre su que hacer, que cree esa necesidad de estar buscando e investigando temas de interés educativo, que le guíen el camino a la tan anhelada educación inclusiva.</p>
<p>El trato violento entre los estudiantes, ellos desafían la autoridad del profesor, lo enfrentan, difícilmente controlan sus emociones y su poca tolerancia hace que se tiren objetos, se den patadas, puños, de esta manera el aula de clases, la dinámica de esta se ve afectada y estudiantes que realmente quieren realizar un trabajo académico, se sienten incómodos, diciendo “no que pereza tantas peleas en este grupo”.</p> <p>(Diario de Campo # 1 Semana del 7 al 11 de Julio de 2008 – Catalina Echavarría)</p>	<p>Se podría describir la escuela como un campo de batalla, pero no es así, ellos, los estudiantes hacen parte de la diversidad y por sus características se hace necesario poder comprender mejor lo que sucede en ellos. Como se plantea en el discurso de la educación inclusiva, es también repensar como el contexto influye en esas conductas, y principalmente como el docente ejerce una fuerte influencia en este, por eso me gustaría enunciar unas estrategias relacionadas con la temática y de esta manera ir fortaleciendo la idea de proponer dentro del aula de clases.</p> <p>Para esto, es necesario inicialmente tener una idea de que esta sucediendo en ellos, de quienes son ellos, como personas, como estudiantes:</p> <p>Es necesario tener presente que los jóvenes aproximadamente de los 11 a los 13 años (edad aproximada del grupo de aceleración) hoy día presentan un proceso apresurado,</p>

debido a las posibilidades de información que proporcionan los medios. Están en búsqueda de identidad y la pérdida de respeto hacia los padres –en la medida en que creen tener razón pues sus padres tienen una forma de educar caduca- de esta manera se distancian de estos y se apegan mucho más a sus amigos en donde encuentran el afecto y la comprensión que según ellos, sus padres no ofrecen. Esta etapa es la más complicada en la comunicación, no hacen caso a los sermones y solo prestan atención a aquellos que atañen a sus intereses personales y a sus preferencias. Pasan del descuido de la apariencia física a comenzar a preocuparse poco a poco por verse bien. Se acentúan sus gustos por la ropa, los nuevos cortes de cabellos, la música, el baile y las diversiones.

De igual manera hay unos jóvenes aproximadamente de 14 años en adelante, a los cuales hay que tenerles en cuenta que empiezan en términos generales -porque a veces esto se produce antes- a enfrentarse a una serie de experiencias muy difíciles. Experimenta muchas situaciones por primera vez: pareja, cigarrillo, trago, baile e incluso droga. Esta etapa conlleva desilusiones, pasiones tormentosas, el atractivo por personas de su mismo sexo, la primera relación sexual –no siempre muy afortunada y en ocasiones hasta traumática-, depresiones, etc. Sus problemas adquieren una dimensión neurótica, creen estar solos contra el mundo y que nadie los comprende. A continuación hay una descripción

	<p>que supongo no es como todo camisa de fuerza para su cumplimiento, pues se tiene conocimiento de que para ellos, esta circunstancia de darse cuenta de que la pobreza, la corrupción y el dolor existen mas allá de la televisión, no inicia en esta etapa, básicamente ellos nacieron el ellas, en circunstancias violentas</p>
<p>Iniciar la puesta en marcha de la aplicación del Índice de Inclusión que apunta al desarrollo de la educación inclusiva con calidad. (Diario de Campo # 2 - Semana del 14 al 18 de Julio – Catalina Echavarría)</p>	<p>El Índice de Inclusión es un instrumento que genera un plan de mejoramiento con metas estratégicas y prioridades de acción en cada institución educativa que contribuyesen a elevar los índices de inclusión³¹.</p> <p>El índice de inclusión es una herramienta para la evaluación y el mejoramiento del proceso de inclusión en las instituciones educativas, es un conjunto de materiales diseñados para apoyar el proceso de transformación hacia instituciones educativas inclusivas. La estructura del diseño, permite la revisión de todos los procesos que se relacionan entre si y hacen posible el desarrollo de procesos inclusivos. Este considera tres dimensiones para referirse a los procesos que ocurren en las instituciones educativas: Culturas, políticas y practicas. Las políticas se refieren a la manera como la institución educativa planea y se dispone para el cambio. Las prácticas están relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje y el uso efectivo de los recursos. La</p>

³¹ Tomado de: Modulo N° 1. Procedimientos y conceptos básicos para una educación inclusiva con calidad. Programa Nacional de Educación Inclusiva con Calidad. (2007) Ministerio de Educación Nacional. Pág. 10.

	<p>cultura refleja los valores, actitudes y concepciones. Cambiar las culturas es esencial para el desarrollo de la inclusión.</p> <p>Cada dimensión está dividida en dos partes y unidas permiten realizar el proceso de planeación hacia la inclusión. Los indicadores de las áreas deben ser revisados y analizados con mucha atención en la institución educativa, para poder realizar el diagnóstico y la implementación adecuada. El trabajo de planeación sería el siguiente:</p> <p>Dimensión A: Construir culturas inclusivas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construir comunidad educativa • Establecer valores inclusivos <p>Dimensión B: Elaborar políticas inclusivas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construir la escuela para todos y todas • Organizar la institución educativa para la atención a la diversidad <p>Dimensión C: Desarrollar prácticas inclusivas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer el aprendizaje colaborativo • Gestionar recursos <p>De esta manera se inicia un proceso de transformación, que requiere de acciones mucho más rigurosas pero la acción inicial es el cambio de actitud, es poder y querer asumir las tareas y el desafío de la inclusión.</p>
Lograr en la institución el inicio de una transformación, desde un	Desde este ejercicio se ve que pensar la educación inclusiva es ir

conjunto de acciones que logren inicialmente sensibilizar, para esto se ha trabajado con una serie de talleres, hemos visto como los docentes conciben como punto de partida para nuestro trabajo la educación inclusiva:

Docente 1: *“Inclusión si debe haber, solo que para estudiantes con dificultades o limitaciones especiales se debe recibir apoyo de profesionales especializados. Para los estudiantes con síndrome de down; considero que deben existir centros especiales donde compartan con niños con sus mismas características; pues en el aula regular desafortunadamente hay mucha exclusión por parte de los mismos compañeros, por su falta de tolerancia y respeto entre ellos.*

Las barreras para la inclusión son la falta de compromiso de los estudiantes que desean incluir”.

Docente 2: *“La educación escolar tienen como finalidad fundamental promover de forma intencional el desarrollo de ciertas capacidades y la apropiación de determinados contenidos de la cultura necesarios para que los alumnos puedan ser ciudadanos activos y para lograr esta finalidad se debe conseguir el equilibrio de proporcionar una cultura que evite la discriminación y desigualdad de oportunidades al mismo tiempo que sus características individuales, sociales y culturales. En este sentido, la inclusión debe llevar a los estudiantes a aprender juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o*

mas allá de los condicionamientos, porque existe un marco legal que garantiza el derecho a la educación, que protege al menor, ninguno de los estudiantes puede ni debe ser retirado de la institución; pienso que decir: *“Creo en la inclusión siempre y cuando...”*, es una forma de excluir.

Tal vez la mayor dificultad sea con los estudiantes que se podrían perfilar como adolescentes en conflicto con la ley penal; para ellos la institución educativa no debe sentir que esta asumiendo esta labor sola, pues desde los lineamientos para la atención educativa a poblaciones en situación de vulnerabilidad social (MEN, 2007) se propone la coordinación con el ICBF para analizar la oferta educativa mas pertinente para la atención; pues el Código del Menor y los servicios del ICBF tienen la finalidad de proteger, reeducar y brindar atención integral, de tal manera que se restituya y garantice el pleno ejercicio de sus derechos.

culturales.

Para llevar a cabo este proceso hay que considerar las siguientes desventajas o barreras:

- Cambiar las políticas normativas y los sistemas educativos.*
- Ampliación de cobertura con calidad.*
- Recursos de apoyos para los docentes.*
- Un currículo amplio y flexible.*
- Cambio de actitud en las prácticas educativas.*

Y como ventajas:

- Poner en práctica los derechos de la educación.*
- Atender a la diversidad.*
- Realizar una verdadera integración educativa.*
- Igualdad de condiciones para todos los estudiantes”*

Docente 3: *“La inclusión es un proceso importante que busca articular a la educación escolar niños-niñas jóvenes que han sido vulnerados en su formación. Incluir es posible siempre y cuando el niño-a manifieste disposición y se logren apoyos de las personas que le rodean. Incluir realmente requiere un proceso de motivación, acompañamiento, estimulación y reconocimiento de capacidades en el proceso educativo. Yo creo en el proceso pero requiere otros apoyos psicológicos con el estudiante, la familia y los niños-as con serias dificultades comportamentales que desestabilizan la maestra, los compañeros y el grupo como tal, deben ser orientados desde otras*

metodologías de trabajo. Si quiere realmente estudiar, talleres, evaluaciones que desarrolle en la casa y paulatinamente vaya acercándose a las normativas escolares participando entre días con el grupo para ir acoplándose a los procesos regulares de la institución”.

Docente 4: “Hay un punto esencial y es de donde se desprende las demás ideas o quizás preguntas; -debe haber inclusión cuando se siente que se quiere- es decir, para que una inclusión cuando es el mismo estudiante quien no lo desea y de alguna u otra manera esta obligado, es lo que mas adelante genera desequilibrio en un grupo y afecta a todo un colectivo. Es realmente en el momento, en un espacio de aula donde se evidencia si poder estar de acuerdo o no con la inclusión.

Para incluir se utilizan ciertas metodologías de encaje al proceso y de motivación pero cuando no funcionan en uno o en unos, es cuando decimos y se toma la decisión que no se quiere y es mejor para el (estudiante) y los demás que no continúe en el proceso, teniendo muy en cuenta que se hizo mucho para continuar y al final se agotaron todas las estrategias y actividades.

Si hay un espíritu de superación, de deseo, de querer salir adelante y de **respeto** hacia él que dirige el proceso (educador) se pueden superar barreras y lograr una educación de inclusión”.

Docente 5: “Estoy de acuerdo con la

inclusión siempre y cuando haya un acompañamiento y seguimiento en el proceso de esta, además un compromiso de todas las partes (padres de familia, estudiantes y personas a cargo de esto) para que tengamos éxito y buenos resultados.

Con lo que no estoy de acuerdo es ingresar niños que todavía no tengan deseos de superación o que no vean la necesidad de estudiar. Estos niños son los que afectan el trabajo del colectivo, interrumpen al profesor y desubica el docente, no quiere decir pues hemos buscado muchas estrategias para que dichos niños se mantengan y cambien de actitud, pero es poco lo que hemos logrado en este aspecto”.

Docente 6: *“Es necesaria la inclusión en el proceso escolar ya que se puede llegar a un dominio global de situaciones que se “vibrarían” dentro de este proceso. Excluir significaría tener unas situaciones y descartar otras. El por que? De la inclusión. Nos ayudara más a resolver muchos conflictos, porque conoceríamos los problemas del otro y buscaríamos estrategias para resolverlos no dejando para que un mañana poder tratar este.*

Las barreras que podemos superar:

- 1. El conflicto nuevo expresado por el estudiante.*
- 2. El atender al estudiante.*
- 3. Disciplinarlo. Saber hacerlo.*
- 4. Capacitación del profesor.*
- 5. Coyuntura de la escuela es esta nueva etapa.*
- 6. Didáctica expresiva del educador.*

<p>7. <i>Crear incentivo dentro del aula.</i> 8. <i>Formar hipotéticamente episodios parecidos y alternos.</i> 9. <i>Mejorar la presentación y los valores.</i> 10. <i>Alternar los valores cotidianos”.</i></p> <p>Docente 7: <i>“Un niño se debe incluir en la educación siempre y cuando un adulto “vigile” acompañe dicho proceso, en ayudas educativas y en su formación personal, ya que la mayoría de personas que buscan inclusión, buscan es un espacio donde todo se les dé, donde no lo tengamos que “aguantar” bajo efectos de drogas, alcohol, obligado, chantajeado. La inclusión es un buen paso y un acercamiento al trabajo pedagógico de nuestro tiempo a raíz de tanta problemática social y que favorece un sinnúmero de niños y jóvenes en edad escolar pero esta inclusión hay que sustentarla de tal forma que no se convierta en una “alcahuetería” o escampadero, o cocina de vicios.</i></p> <p>Ventajas: <i>Favorecer un número mayor de niños con dificultades sociales.</i></p> <p>Desventajas: <i>En la inclusión no se puede tener a todo mundo como drogadictos, alcohólicos y niños con conductas adaptativas inestables porque esto desfavorece el sentido de la educación”.</i> (Diario de Campo # 3 - Semana del 21 al 25 de Julio – Catalina Echavarría)</p>	
<p>La participación de los niños dentro</p>	<p>Es muy interesante el dialogo con los</p>

<p>de la actividad, además de permitir la aplicación del instrumento, permite reconocerlos como personas, pues manifiestan tantas inquietudes como: <i>“Tan bueno con esta profe que no se enoja”</i>, entonces es poder dialogar con ellos y confrontarlos, decirles que es muy diferente, que en estos momentos tan solo somos 7 niños/as y la profe, pero en el salón son 42 y unos gritan, otros pelean, otros juegan, otros, no estudian, uno hace una cosa... en fin entonces la profe a veces se desespera un poco pero hay que entenderla y mejor aún ayudarla para que no se enoje, ¿cómo? Haciendo el trabajo de la clase y estudiando mucho (Diario de Campo # 4 - Semana del 28 de Julio al 1 de Agosto – Catalina Echavarría)</p>	<p>estudiantes, y me pregunto como seré como profesora, estar involucrada con este asunto de la educación inclusiva a veces se puede quebrantar por experiencias como las de esta semana en la institución donde hubo se puede decir enfrentamiento verbal de estudiantes (Aceleración) con la coordinadora; ver por ejemplo como estudiantes dañan los baños, quiebran sanitarios, cuestiona. La coordinadora nos decía: <i>“Muchachos yo respeto mucho su proyecto, pero ustedes vienen y nos hablan de inclusión, pero es que es muy difícil, estos son actos de vandalismo, que podemos hacer, las alternativas de nosotros es expulsarlo hasta que vengan con acudientes y si no, no pueden volver a ingresar”</i> De verdad que es tenaz, es como tener la utopía que como dicen sirve para caminar hacia ella pero la realidad nos demanda otras cosas, y nos pone en duda, en escepticismos hacia lograr la educación inclusiva.</p>
<p>Estudiante 1: <i>“Ser diferentes nos permite reconocernos y nos diferenciamos por eso unos somos hombres y otros son mujeres y no tiene el mismo año”.</i></p> <p>Estudiante 2: <i>“Me gusta lo diferente: por ejemplo yo tengo 10 años y 1.60 de estatura”.</i></p> <p>Estudiante 3: <i>“Es mejor ser diferentes porque algunos les gusta jugar y a otros no, porque somos de otra cultura, porque algunos les gusta</i></p>	<p>La Diversidad se puede entender como una ideología que <i>“pretende acabar con cualquier tipo de discriminación, expresiones peyorativas y malsonantes, así como abrir un amplio abanico respecto al ser diferente”.</i> (Alegre de la Rosa, Olga Maria) Los estudiantes lo retoman, planteándolo como dice la misma autora, hablar de identidad, pues esta es la que permite distinguarnos de los demás, ser quienes somos, donde cada aspecto de esa identidad nos sitúa dentro de</p>

<p><i>el regueton y a otros la electrónica”.</i></p> <p>Estudiante 4: <i>“Que todos no piensan igual, que unos son mas altos, unos mas altos que otros, unos mas gordos que otros”.</i></p> <p>Estudiante 5: <i>“Diferentes porque los confunden, porque unos son negros y otros blancos, porque piensan igual”.</i></p> <p>Estudiante 6: <i>“Seria malo, tuviéramos los mismos pensamientos, no hubieran ni feos, ni lindos no existirían mujeres”.</i></p> <p>Estudiante 7: <i>“Es mejor ser diferentes porque la mamá a uno no lo conoce y si todos somos iguales no podríamos distinguirnos”.</i></p> <p>Estudiante 8: <i>“Prefiero que seamos diferentes, así no pensamos todos iguales”.</i></p> <p>Estudiante 9: <i>“Todos somos diferentes y eso es bueno, me gusta que todo sea diferente porque así nos colocamos ropa diferente, zapatos diferentes. Es mejor cuando todos somos diferentes”.</i></p> <p>Estudiante 10: <i>“Somos diferentes porque unos niños tienen ojos cafés y otros los tienen verdes”.</i></p> <p>Estudiante 11: <i>“Es malo ser igual porque la gente haría todo igual, por ejemplo yo me voy a jugar balón y todos jugarían balón como yo”.</i></p>	<p>un grupo humano.</p> <p>Los estudiantes dentro del aula de clases, son por decirlo de alguna manera, una abundancia, una gran cantidad de características distintas, con una identidad. Ahí es donde entra el concepto de diferencia, contenido dentro del de diversidad.</p> <p>En nuestro caso, los chicos presentan unas características psicológicas como la baja autoestima, inseguridad, dificultad para concentrarse, bajo rendimiento escolar, aislamiento, cambios bruscos de conducta etc., además estas características psicológicas llevan a otras socioculturales de mayor escala como la marginación, la exclusión social, el desprecio o rencor hacia los que son de otras clases sociales o culturas³².</p> <p>Cada estudiante demuestra como estas características socioculturales debido a las psicológicas como consecuencia de lo que han vivido lo que han vivido (conflictos sociales que los han hecho vulnerables), los lleva a estar dentro de la institución en situaciones constantes de conflicto, principalmente con sus compañeros pero de la cual no se escapan otros empleados como los profesores. Es en este punto donde no hay una comprensión de la diversidad como enriquecimiento de la cultura, como la posibilidad de crear, de inventar sino de ver las diferencias como desigualdad.</p>
--	--

³² Tomado de: Estudio realizado por el Instituto de Terapia e Investigación sobre las secuelas de la tortura y violencia estatal (ITEI) en niños y niñas víctimas de los hechos acaecidos en Cochabamba el 11 de enero de 2007.

<p>Estudiante 12: <i>“Me gustaría que todo fuera igual para no venir a estudiar. Yo vine hoy porque mi papá me obligo. No me gusta estudiar porque es muy maluco, lo regañan a uno, yo baje a la cancha y subí a hacer una tarea que me faltaba y ella (la profesora) me cogió del brazo. No me gusta venir. (Sebastián Aguirre, 2º)</i></p> <p>Estudiante 13: <i>“Si toda la gente es igual se confunde, si uno se llama no se sabe a quien llamar. Prefiero la diferencia para que no haya confusión”.</i></p> <p>Estudiante 14: <i>“Es bueno la diferencia porque así unos vienen a estudiar de Cartagena, otros de Medellín, y no tenemos el mismo nombre”.</i></p> <p>Estudiante 15: <i>“Hay diferencias de gustos y de pensamiento”.</i></p> <p>Estudiante 16: <i>“Somos diferentes, tenemos distinta familia, si me necesitan me confunden si somos iguales, la plata se perdería porque no nos reconocen”.</i></p> <p>Estudiante 17: <i>“Ser igual es malo porque las personas tuvieran las mismas cosas y los mismos rostros y</i></p>	<p>En esta actividad encuentro dos cosas: primero: La equivalencia entre los términos diferencia, diversidad con desigualdad y por ende el encontrar en la diferencia (entendida por ellos como desigualdad) una causa de conflictos.</p> <p>En este sentido, para los estudiantes de bajos recursos como los de la institución COOMULSAP las desigualdades están dadas desde aspectos culturales más que económicos, pues es bien sabido que se les ha facilitado de una u otra manera el acceso a la educación supliendo la demanda de los costos de la canasta educativa entre los cuales se tienen los siguientes: pago de matricula, manual de convivencia, carné estudiantil, fichos, asociación de padres, uniformes, útiles escolares, alimentación y transporte.</p> <p>Por lo tanto es la desigualdad cultural lo que genera los mayores conflictos, pues la mayoría de los estudiantes no poseen las maneras y los estilos adecuados (<i>habitus</i>³³) que en estos momentos esta exigiendo o como sociedad. Pero según lo expuesto desde la teoría de la reproducción en cierta manera son los mismos profesores quienes en</p>
---	---

³³ Habitus: Formas de obrar, pensar y sentir que están originadas por la posición que una persona ocupa en la estructura social. Concepto clave de la teoría bourdieusiana, mediante el cual se supera la oposición entre objetivismo y subjetivismo, al permitir la articulación entre las estructuras internas de la subjetividad y las estructuras y condiciones sociales externas. El *habitus* es el sistema de *disposiciones* adquiridas, permanentes y transferibles que permiten actuar, percibir, sentir y pensar de una cierta manera. Estas disposiciones son incorporadas o interiorizadas por los agentes sociales en el curso de su vida, a partir del trabajo pedagógico y educativo multiforme y prolongado (socialización, inculcación-apropiación). En resumen, el *habitus* es un “operador de cálculo inconsciente”, que nos permite orientarnos en un espacio social sin necesidad de reflexión.

<p><i>no se sabe a quien están llamando, si todos somos diferentes es bueno porque así nos conocemos y conocemos a los otros”.</i></p> <p>Estudiante 18: <i>“Es bueno ser diferentes porque si me llaman yo se quien soy, porque la mamá no nos confunde y además aprenderíamos a respetarnos, ni decir groserías a la mamá y tampoco pegarle a el papá y además es muy rico”.</i></p> <p>Estudiante 19: <i>“Si unos son iguales y otros también, no habría diferencias”.</i></p> <p>GRUPO ACELERACIÓN</p> <p>Estudiante 1: <i>“Todo sería mejor porque todos pensamos, jugamos, vistiéramos todo nos salía bien por lo que nosotros pensamos, jugamos lo mismo”.</i></p> <p>Estudiante 2: <i>“No habría mundo que explorar, no tendríamos otras ideas no seríamos únicos ni podríamos diferenciarnos no nos reconocerás y todo sería igual y nunca cambiaría”.</i></p> <p>Estudiante 3: <i>“No me gusta que todos fuéramos iguales sería muy feo y me confundiría”.</i></p> <p>Estudiante 4: <i>“Un mundo donde todos fuéramos iguales sería bien y a la vez no. Yo pienso que no se puede pensar igual, vestir igual jugar igual y no ser iguales porque le dicen envidioso y se forman conflictos”.</i></p>	<p>medio del sistema deben transmitir los contenidos curriculares por la clase dominante y de esta manera garantizan o garantizaremos la interiorización del fracaso escolar del estudiante como un asunto meramente personal.</p> <p>Dándole una mirada desde la sociología, es un panorama complejo y que de seguir así no dejara romper los anillos del círculo vicioso que encierran a los estudiantes de bajos recursos, en donde lo único que se podrá reproducir es la desigualdad.</p> <p>La idea o el llamado es para los docentes, quienes deben cuestionar permanente nuestras formas de pensar y de actuar y retomar propuestas como las del profesor Estanislao Zuleta³⁴, quien plantea reivindicar la dimensión humanista para la educación, donde se fomente el desarrollo de la persona, es decir, que las posibilidades de desarrollo del individuo no estén relacionadas y determinadas por el mercado.</p> <p>De igual manera retomar la reflexión de Fernando Savater en su escrito “Carta a la maestra”, en donde plantea, en la actualidad que <i>“la escuela es una correctora necesaria de todos los vicios e insuficiencias culturales... igualmente no se trata de “echarnos toda el agua sucia”, pues nos dice que no elegimos esta carrera por ser unos fracasados, sino principalmente porque tenemos optimismo y estamos constantemente preguntándonos en que consiste la</i></p>
---	--

³⁴ SUÁREZ, Hernán. Entrevista a Estanislao Zuleta. LA EDUCACIÓN: UN CAMPO DE COMBATE. EDUCACIÓN Y CULTURA.

<p>Estudiante 5: <i>“Yo pienso que seria bueno porque pensar como el otro seria fantástico todos fuéramos muy bonitos y nadie criticaría a alguien por lo que sea. Aquí se acaba lo que yo pienso”.</i></p> <p>Estudiante 6: <i>“Yo pienso que para ser iguales necesitaríamos un mundo mas grande y que tuviéramos paz y que todos nos entendiéramos para poder convivir así y que todos supiéramos los valores”.</i></p> <p>Estudiante 7: <i>“Yo pienso que seria divertido y emocionante porque así nadie se insultaría ni le dijera apodos y también creo que todos seriamos iguales y perfectos”.</i></p> <p>Estudiante 8: <i>“Yo pienso que si todos pensamos sentimos jugamos lo mismo o hacemos lo mismo seria muy maluco porque me siento pensando jugando o haciendo lo mismo que otros personas hacen para mi es mejor hace lo que yo hago y no lo que otras personas hacen”.</i></p> <p>Estudiante 9: <i>“Si fuéramos iguales no nos reconoceríamos si todos vistiéramos iguales para mi seria bueno y si todos jugáramos lo mismo me parece bueno porque nos divertiríamos mucho”.</i></p> <p>Estudiante 10: <i>“Pienso que todos somos diferentes en la forma de pensar y la forma de vestir y de personal. Todos somos diferentes en todo”.</i></p> <p>Estudiante 11: <i>“Fuera muy bueno si</i></p>	<p>educación. Porque, según él, <i>“educar es creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender y en el deseo de saber que la anima, en que hay cosas (símbolos, técnicas, valores, memorias, hechos...) que pueden ser sabidos y que merecen serlo, en que los hombres podemos mejorarnos unos a otros por medio del conocimiento”.</i></p> <p>Se puede cuestionar la pregunta hecha por las autoras Blanca Inés Gómez y Myriam Castillo (2003) <i>¿Cómo orientar las nuevas formas de pensar, de percibir y de ver al otro?, como dar respuesta desde la educación dentro de las aulas de clase, que sean igualmente practicas fuera de ellas, cómo poder afectar positivamente a los estudiantes y que ellos puedan comprenderse a si mismos y a los otros... cómo asumir nuestra acción formadora...ojala en nuestro ejercicio no se pierda la inquietud de estar preguntándonos el cómo por ellos, los estudiantes y por nosotros y nuestro campo.</i></p>
--	--

<p><i>todos hiciéramos lo mismo porque no habría conflictos entro las personas pero a la vez también malo porque no habría tanta diversión”.</i></p> <p>Estudiante 12: <i>“Si todos fuéramos iguales nadie se le podría burlar a los demás porque todos seríamos iguales y si se burlaran de otras personas se estarían burlando de ellos mismos y estarían tratando mal a su raza”.</i></p> <p>Estudiante 13: <i>“Yo pienso que si todos fuéramos iguales no nos reconocemos”.</i> (Diario de Campo # 5 Semana del 4 al 8 de Agosto – Catalina Echavarría)</p>	
<p>“Asistencia y participación de los docentes y un directivo de la institución Coomulsap al encuentro programado por los maestros en formación”. (Diario de campo #7 Agosto 19/2008. Catalina Echavarría).</p>	<p>Desde el concepto que da soporte al Modelo de Formación en Cascada, propuesto por el Programa de Educación Inclusiva con Calidad, se entiende por educación inclusiva con calidad, el diseñar y proveer apoyos, a su vez es la posibilidad de acoger en la institución educativa a todos los estudiantes independientemente de sus características personales o culturales. Parte de la premisa de que todos los estudiantes pueden aprender, siempre y cuando su entorno educativo ofrezca condiciones de accesibilidad para todos y provea experiencias de aprendizaje significativas para todos los actores que allí se encuentran. Significa que todos los niños, niñas y jóvenes de una comunidad determinada puedan estudiar juntos. De manera que se llegue a lo que seria una institución educativa y un aula inclusiva.</p>

Dentro de lo propuesto para hacer parte del proceso de transformación hacia la inclusión, se tiene en cuenta en el listado de aspectos, **el fortalecimiento de colectivos de docentes**, proponiendo que un docente aislado no puede dar respuesta a todas las necesidades que presentan sus estudiantes; se requiere el trabajo colectivo y comprometido de todos los docentes y directivos con el cambio que dará lugar a una educación CON CALIDAD que responda por la diversidad.

El discurso de la diversidad dentro del ámbito educativo se retoma en las diferentes herramientas pedagógicas que debe tener un maestro para responder a la diversidad de sus estudiantes. Teniendo en cuenta a este como un ser diferente, diverso y con una identidad, al que se le brinda lo que requiere, lo que necesita y no lo que “yo quiero”.

El estudiante como ser personal tiene un conjunto de capacidades, unos estilos y ritmos de aprendizaje, una inteligencia dominante que pone en juego cada día que asiste al aula de clases. De esta manera es el docente quien debe ofertar las rutas para acceder al conocimiento desde la variedad de estrategias y de actividades.

De modo que no es válido que un profesor o profesora, este demandando persistentemente herramientas para trabajar con x niño

porque es de una u otra manera, es decir, “diferente” y se sale de la dinámica propuesta en la planeación pedagógica.

Esta situación crea y mantiene una justificación y dependencia del trabajo docente en los otros, en las capacitaciones, en las jornadas de estudio o en fin como se le puedan denominar.

Con toda la información que hay en el medio está la pregunta latente de los docentes:

“Bueno, ya tenemos toda esta conceptualización, pero entonces ¿cómo la ponemos en práctica en las aulas?”.

Acaso, ¿tienen claro que están preguntando?, ¿qué están solicitando?, ¿...quizás actividades? o a lo mejor ¿serán estrategias?, pero, si ellos también tienen una formación profesional, Normalista, Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes, en educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales, en Didácticas y Dificultades del Aprendizaje, Diplomado en Educación Física, Bachiller en Promoción Social, Tecnología en Recreación Dirigida, Licenciatura en Pedagogía Infantil, Tecnología Superior en Comportamiento Industrial...en fin, ¿de qué ha servido toda esa formación?, ¿para estar a la expectativa de que otros digan el qué, el cómo, el para qué y el dónde hacerlo? Y eso porque ya se tiene diagnosticado o mejor perfilado quien

es el estudiante problema. ¿De eso se trata la labor docente? ¿Dónde esta la vocación, -si es que realmente está-, dónde está la creatividad?, es que el conocimiento ya lo tenemos y a diario lo estamos construyendo y además, es que siempre esta a disposición de todos.

Un profesor o una profesora deben asumirse en su trabajo con autonomía y con claridad frente al proceso de enseñanza que ofrece; quizás un primer paso entender las **Estrategias Pedagógicas** como acciones que realiza él con el propósito de facilitar la formación y el aprendizaje de las disciplinas en los estudiantes. Deben apoyarse en una rica formación teórica de los maestros, pues en la teoría habita la creatividad requerida para acompañar la complejidad del proceso de enseñanza – aprendizaje y de esta manera evitar que se reduzcan a simples técnicas y recetas.

Cuando lo que media la relación entre el maestro y el alumno es un conjunto de técnicas, la educación se empobrece y la enseñanza, como lo formula Antanas Mockus y su grupo de investigación (1984), se convierte en una simple acción instrumental, que sacrifica la singularidad del sujeto, es decir, su historia personal se excluye de la relación enseñanza - aprendizaje y, entonces, deja de ser persona para convertirse en un simple objeto.

Comparto la concepción de la enseñanza como un espacio para

	<p>facilitar la formación y la información cultural, para lo cual es necesario considerar, como mínimo, las características del sujeto que aprende, la disciplina por enseñar y el contexto socio cultural donde se lleva a cabo.</p> <p>Esto último hace parte de lo que es la diversidad dentro del aula de clases, dentro de las diferentes vías por las que se pueden orientar a todos los estudiantes en una sola planeación. La inclusión por tanto se vive en el aula de clases cuando los docentes y los estudiantes se ayudan mutuamente y comparten las siguientes condiciones:</p> <ol style="list-style-type: none">1 Las diferencias son una oportunidad de aprendizaje, no un problema.2 Se valora la diversidad; ser diferentes se considera una fortaleza para el aprendizaje de todos.3 Se asumen como valores éticos el reconocimiento de los derechos de cada individuo y el respeto a las diferencias de cada uno, lo cual se refleja en conductas de equidad, solidaridad y colaboración.4 Se desarrollan prácticas de aprendizaje acordes a las características particulares de cada persona.5 Si un estudiante necesita adaptaciones curriculares o herramientas y técnicas especializadas para alcanzar sus metas académicas o sociales, se le proporcionan en su misma aula.
--	--

	<p>6 El maestro promueve redes naturales de apoyo, haciendo énfasis en las tutorías a cargo de compañeros: Redes de compañeros, círculos de amigos, aprendizaje cooperativo y demás formas de establecer relaciones naturales, activas y de ayuda entre los propios estudiantes.</p> <p>De esta manera, cabe la posibilidad siquiera de que un maestro pueda y quiera pensar en que todos sus estudiantes aprenden desde lo que él pueda ofrecer y recrear la diversidad cultural en la cultura de la diversidad.</p>
<p>Asistencia de 26 acudientes a la Escuela de Padres del mes de septiembre, teniendo en cuenta que son aproximadamente 240-250 los estudiantes.</p> <p>Acudientes que no saben leer ni escribir. (Diario de Campo # 12, Semana del 22 al 26 de Septiembre. Catalina Echavarría)</p>	<p>Tal como lo retomamos en el boletín 003: La Participación de la Familia en la Educación, y desde lo que demuestran otros países que han adoptado enfoque inclusivos, la familia y la comunidad en general, han asumido un rol central.</p> <p>La educación es una labor conjunta entre la familia y la Institución Educativa, y por derechos y deberes tiene su espacio como miembro de la comunidad educativa que propone, decide y actúa en pro del progreso escolar.</p> <p>Este carácter participativo, demuestra a los niños, niñas y jóvenes, que la educación tiene un valor, que es de su interés y que es el camino que se puede seguir para mejorar los índices de calidad de vida.</p> <p>Cada estudiante asume dentro del escenario escolar aprendizajes académicos que se articulan a sus formas de vida, pero que requieren</p>

	<p>del acompañamiento y orientación de quienes conviven con él; por eso es inquietante, encontrarnos con acudientes que de una u otra manera no accedieron a un servicio público educativo formal o que tal vez desertaron prematuramente. Son personas analfabetas³⁵ que a lo largo de su vida se han sentido excluidas, marginadas por las diferentes limitaciones que les traiga la condición de analfabetas, pues desde su desarrollo cognitivo y social se presentan falencias que es tal vez lo que transmitan a los estudiantes que hoy tenemos en la institución.</p> <p>Esta condición de padres analfabetos se traduce en no darle importancia al estudio, en no enviar a los hijos (as) a la Institución educativa, en ser indiferentes frente a las autoridades y en las múltiples dificultades que tiene el estudiante en adaptarse al centro cuando está iniciando el proceso de escolarización. Estas dificultades, ante una Institución Educativa que no esté preparada, o al menos que no haya adoptado una mirada inclusiva de la educación, se tornaran en motivos de expulsiones, de deserciones, de ausentismo, de niños, niñas y jóvenes fuera del sistema educativo, que no contaron con las posibilidades de una educación y que vuelven al círculo vicioso del analfabetismo, de la pobreza y de la vulnerabilidad.</p>
--	---

³⁵ **Analfabeto Absoluto:** No tiene ningún conocimiento ni dominio sobre los procesos de lectura y escritura, ni sobre las nociones básicas del cálculo matemático elemental a partir de los números y sus operaciones básicas de suma, resta, multiplicación y división.

Analfabeto Funcional: Es quien habiendo recibido las primeras nociones o cursado algunos meses, incluso dos a mas años de educación primaria, presenta serias deficiencias para comprender y aplicar lo aprendido, por no tener las oportunidades suficientes de practicar la lectura o la escritura, o la operaciones matemáticas en si vida cotidiana.

<p>La aplicación del índice no se pudo realizar <u>*por diversos motivos, poca disposición por parte de los estudiantes,</u> entraban del descanso dispersos y agotados, el <u>*formato era muy complejo</u> para ellos que no saben leer, que son muy pequeños y que visualmente el <u>formato es muy extenso*</u>, la organización y lo extenso del grupo, a la vez de la evidente dificultad para atender y permanecer tanto en silencio como en el puesto, problemática que además expresa la profesora del grupo y otros empleados de la institución (señora del aseo, profesores y don Rubén coordinador) no permitieron continuar con la actividad a pesar de <u>realizar varios intentos</u> (Sesión #1, 16 de julio de 2008. Paula Alvis)</p>	<p>El índice de inclusión tiene como objetivo construir comunidades escolares colaborativas que fomenten en todo los estudiantes altos niveles de logro por medio de un conjunto de materiales diseñados para facilitar el desarrollo de una educación inclusiva en nuestros centros escolares, la educación inclusiva debe ser entendida como un intento más de atender las dificultades de aprendizaje de cualquier estudiante en el sistema educativo. Esta herramienta de auto evaluación institucional esta compuesta por tres dimensiones las culturas, las políticas y las prácticas inclusivas dimensiones seleccionadas pretenden dirigir la reflexión hacia los cambios que se deberían plantear en las instituciones educativas. Con la aplicación del índice de inclusión buscamos recopilar, analizar, valorar y sistematizar la información sobre cómo se encuentran las culturas, las políticas y las prácticas inclusivas en la institución educativa COOMULSAP y así poder construir un diagnostico institucional y crea un plan de mejoramiento para ésta.</p>
<p>La aplicación del índice de inclusión en el grupo procesos básicos y la participación de los estudiantes que permitió el cumplimiento de la actividad. (Sesión # 2, 23 de julio de 2008. Paula Alvis)</p>	<p>La aplicación del índice de inclusión no solo permite evaluar la institución en cuanto a las culturas, políticas y prácticas inclusivas también permite planificar y poner en marcha cambios que promuevan una escuela, autónoma, flexible, democrática y conectada con el entorno. Una</p>

	<p>institución educativa que incluya a todos los niños, niñas y jóvenes de la comunidad, que valore la diversidad y que propicie el aprendizaje y la participación de estudiantes, docentes y familias.</p>
<p>“ es muy complicado tratar de incluir y trabajar con estudiantes que no solo no quieren asistir sino que no respetan la norma y mucho menos a los docentes tratándolos de manera agresiva, vulgar y desafiante además de comportarse como vándalos” (testimonio docente, Sesión #3, 30 de julio de 2008. Paula Alvis)</p>	<p>El contexto escolar permite una mirada amplia sobre diferentes aspectos que influyen en el desarrollo integral de los estudiantes, aspectos que por su relevancia e influencia son necesarias conocer a la vez que respetar es el caso por ejemplo de la diversidad concepto que abarca una gran cantidad de miradas, concepciones, representaciones que se puedan pensar en términos de normalidad. Pero la realidad social muestra esa diferencia en términos de desigualdad e inequidad llevando al crecimiento de situaciones de desventaja.</p>
<p>La actitud agresiva, desafiante e impulsiva de la estudiante de procesos básicos, frente a una de las docentes en formación. (Sesión #4, 13 de agosto de 2008. Paula Alvis)</p>	<p>Una escuela inclusiva es aquella que ofrece a todos los estudiantes las oportunidades educativas y las ayudas (curriculares, personales, materiales) necesarias para su proceso académico y personal. La inclusión no puede reducirse a una simple cuestión curricular, organizativa o metodológica; la inclusión es más que todo eso, <u>es una manera distinta de entender la educación y si se quiere la vida misma y la sociedad</u> la educación inclusiva implica procesos de <u>participación</u> de la comunidad educativa y la reducción de la exclusión en la cultura, los currículos y las comunidades Es por todo esto que realizamos diversas</p>

	<p>actividades que nos permiten evidenciar la participación de todos los agentes pertenecientes a la institución, una de estas actividades es el comité de inclusión <u>definido</u> éste como un “ órgano dinamizador del consejo académico y de la administración central para proponerse políticas, planes, estrategias y programas en pro del desarrollo y cumplimiento de la inclusión de las personas en situación de vulnerabilidad social</p>
<p>En el momento de ingresar a la institución fue notoria la gran acogida del grupo de maestros en formación por parte de directivos docentes, docentes y estudiantes del colegio de Coomulsap y la gran expectativa por acoger la propuesta para aplicar el formato del índice de inclusión, esto es muy positivo por 2 cosas: en primera instancia por la receptividad de la comunidad educativa en general hacia las propuestas elaboradas por las maestras en formación y como segundo la colaboración material y actitudinal ante los trabajos, talleres y demás formato que se plantean.</p> <p>El grupo de estudiantes del grado tercero son niños bastante receptivos, dispuestos a entender a todos los que les quiera brindar apoyos educativos, son niños interesados por adquirir aprendizajes básicos a nivel personal y académico, evidenciado en cada una de las propuestas institucionales que el grupo de maestros en formación les puede brindar.</p>	<p>Las instituciones educativas se encuentran en un espacio donde se hace necesario la participación y el juego de roles sociales que permiten de una u otra manera la ejecución de propuestas educativas que facilitan la mediación del educando hacia su cultura y su contexto, ya que este no es solo un medio de intercambio de conocimientos de las ciencias exactas, si no que también es un medio socializador de ideas, conocimientos, culturas y propuestas de intervención hacia la formación personal y cultural de cada ser.</p> <p>La receptividad es un condicionamiento de la persona para la adquisición de nuevas herramientas cognitivas o cognoscitivas que le permiten no solo adquirir habilidades en la participación si no también destrezas para interactuar en el medio como un ser con responsabilidades personales y sociales, facilitándole instrumentos para la resolución de conflictos y de problemas naturales, sociales, intelectuales y hasta culturales.</p>

<p>(Sesión #1, Julio 16 de 2008. Carolina Agudelo)</p>	
<p>La colaboración y el interés de los niños hacia la aplicación de pruebas, expresados en agradecimientos constantes hacia el grupo de maestros en formación. Estas actitudes son evidencias de un gran esfuerzo que se dirige a un bien individual y grupal. (Sesión #2, Julio 23 de 2008. Carolina Agudelo)</p>	<p>El medio educativo debe ser un formador de ideas y de propuestas que permitan al individuo a convivir y compartir en comunidad, no solo con su contexto inmediato si no también con las personas que de una u otra manera hacen parte de su cotidianidad como espacio socializador; las experiencias educativas y formativas del individuo deben ir enfocadas desde los aspectos personales para ser transmitidas en ámbitos sociales y culturales que permita no solo enriquecerse como ser único, sino también favorecer el enriquecimiento de las personas que se encuentran a su alrededor, viéndose como un ser cargado de roles sociales. La escuela es el primer instituto de intercambio y de interacciones sociales donde el individuo se forma como un ser completamente social y para lograr esto es de suma importancia poder brindarle a cada uno un espacio de participación donde se puedan expresar a través de sus gustos, intereses y necesidades permitiendo no solo conocer sino también lograr tener en cuenta estos aspectos para lograr intervenciones significativas en la vida de cada ser; cuando nos vemos enfrentados a dilemas sociales como los que presenta la institución educativa Coomulsap es valioso llevar procesos de evaluación y autoevaluación que les permita no solo reconocerse sino también reconocer y valorar lo que se les</p>

	puede brindar y lo que ellos verdaderamente necesitan.
<p>Cuando los muchachos del grado segundo manifestaban sus apreciaciones en cuanto a la actividad de la diferencia como valor se escucharon opiniones que desde lo ambiental como:</p> <p>“que tal donde todos fuéramos pobres como nosotros”.</p> <p>“o donde todos vivieran en un hueco como yo”.</p> <p>“profe: usted se imagina donde todos no tuvieran plata como mi familia...mmm... no podríamos ni comer, ni estudiar”.</p> <p>A su vez hubo opiniones que se especificaron en lo físico y fueron los más comunes, tales como:</p> <p>“que tal yo ser así de feo como...”</p> <p>“que tal ser costeño como...”</p> <p>“oiga o ser como...”</p> <p>Finalizamos citando las frases más concluyentes en la actividad...”profe es bueno ser diferente por que todos pensamos cosas distintas y así actuamos distinto”.</p> <p>“ser diferente es rico por que nos permite reconocernos de todos ya que nuestros actos nos diferencian”.</p> <p>Frases como las anteriores permiten evidenciar de alguna manera casos de exclusión que se encuentran arraigados desde sus procesos psicológicos, en muchas ocasiones se encuentran allí por causas externas, es decir, son terceros los que manifiestan constantemente esto y los pequeños se encargan de sustentar esto ante ellos. Pero también podemos analizar que en muchas ocasiones ellos manejan</p>	<p>Las escuelas es uno de los mayores centros de interés que se ven pobladas por una diversidad cultural lo que debe verse como una riqueza y esta riqueza debe ser tratada como tal, ya que cada ser manifestara desde sus conocimientos y desde sus intereses propuestas e inquietudes que favorecerán las intervenciones.</p> <p>Cuando nos vemos enfrentados a contextos socio educativos es de suma importancia poder visualizar esas grandes ventajas que nos ofrece la diversidad por que nos permite ver el mundo o los contextos desde varias miradas o enfoques que podrán ser trabajadas, valoradas o respetadas en el momento de realizar un proceso educativo, la idea ante ello no es solo dejar esas manifestaciones como algo sin importancia lo más importante es poder enriquecer a todo un grupo de personas desde esas expectativas de vida y desde esas culturas y pautas de crianza y viendo desde el respeto lo que compete con la riqueza educativa; cuando el docente va llevar a cabo la ejecución de la planeación debe pensar en una didáctica que favorezca dos dimensiones o puntos importantes como lo son la edad y las condiciones culturales y ante ello se deben implementar flexibilizaciones para el favorecimiento de las propuestas educativas.</p> <p>Cuando no son comprendidas estas diferencias en el medio escolar se podrán convertir en un caos por que</p>

<p>estados de inferioridad, también existen otros donde ser diferente es positivo y nos asigna una identidad ante la sociedad.</p> <p>Cuando se llevo a cabo la actividad en el nivel de aceleración se tuvo que realizar una modificación al taller pero no por causas de entendimiento, sino mas bien por los intereses del grupo los que nos permitió flexibilizar y/o modificar la temática a trabajar generando a su vez buenos resultados.</p> <p>En el nivel de aceleración se han venido presentando una serie de dificultades y de problemáticas de comportamiento en torno al aprendizaje y las habilidades sociales manifestadas en cada uno de sus actos; con el fin de mantener una jerarquía en las condiciones sociales, los jóvenes de este grupo desean realizar acciones que les permitan ganar respeto y autoridad ante los demás, incluso ante sus maestros, pero ahora es importante asumir una responsabilidad grande con ellos y con la institución abordados desde nuestra propuesta pedagógica ya que se están haciendo evidentes los casos de deserción, expulsión y suspensión por motivos disciplinarios. Ante estas acciones los índices de participación del grupo de maestros en formación será mayor con el fin de poder abordar las diferentes necesidades del alumnado a través de una didáctica mas amena y propiciando estrategias conjuntas para el bien común del grupo.</p> <p>(Sesion # 3, Agosto 6 de 2008. Carolina Agudelo)</p>	<p>cada uno defenderá desde su punto de vista sus “diferencias”, convirtiéndose esto en un grave problema por resolver ya que cada uno debe cumplir con unas habilidades sociales que permitan las interacciones y las socializaciones son sus pares.</p>
--	---

<p>intentar leer o buscar quien lea la cartelera y así poder entender lo que había allí plasmado, significo mucho para el grupo por que esto se dio a entender o fue visto como las grandes expectativas que ellos tienen frente a nuestro trabajo. (Sesion # 4, Agosto 13 de 2008. Carolina Agudelo)</p>	<p>Permitirle al niño, niña o joven un espacio de socialización y de intercambio de ideas favorecerá los índices de participación democrática donde cada uno de ellos se vera representado por unos ideales y propuestas que ayuden a ejecutar de una mejor manera lo que se les brinda en el medio educativo, ya que desde espacios como este habitualmente se encuentran dificultades que no son vistas por las figuras de autoridad y los cuales deben ser abordados por ellos mismos bien sea de manera pasiva o agresiva lo mas importante en este momento de conflictos interior o exterior es poder dar respuesta a las necesidades de cada uno, pero lo mas importante es visualizar otras alternativas en la resolución de conflictos; optar por una participación democrática es poder darle apertura a un medio socializador de ideas y de propuestas justas e innovadoras que buscarán un bien común.</p>
<p>En el momento de dar inicio a la exposición del PEI don Rubén fue muy formal y siempre brindando la confianza para preguntar e interrogar al respecto, siempre se encuentra con la expectativa de lo que nosotras le podemos brindar a la institución en pro de la misma, es una persona receptiva y entusiasta a cada una de las propuestas dadas por el grupo de investigación de la Universidad de Antioquia acerca del tema de la inclusión. (Sesión # 5, Agosto de 2008.</p>	<p>Las figuras de autoridad en las instituciones educativas no solo deben priorizar lo que compete con el bienestar de la comunidad en general sino también debe plantear propuestas que se enmarquen hacia el futuro de la educación y mas aun en plantear propuestas vistas desde las visiones y las misiones que tiene la institución para la formación de los futuros educandos; cuando se da a conocer las propuestas educativas ante las cuales nos vemos inmersos como comunidad educativa es muy</p>

<p>Carolina Agudelo)</p>	<p>valioso citar la participación que poseemos para reflexionar, analizar, cuestionar y proponer lo que se debe llevar a cabo para la formación de una población que amerita ser formada con principios éticos, filosóficos y educativos.</p>
<p>En el momento en que los muchachos de procesos básicos y segundo decidieron rapear para la institución todos se acercaron a ellos para apreciar el arte que ellos utilizan en los buses para generar ingresos económicos a sus hogares, en este pequeño grupo de personas se encontraban padres de familia, estudiantes, profesores y directivos docentes que querían de una u otra manera reconocer sus esfuerzos, gustos e intereses. Todo transcurría normal ellos rapeaban, sus compañeros lo acompañaban y las demás personas los filmábamos, tomábamos fotos y valorábamos sus esfuerzos, durante este momento hubo una pequeña discusión entre dos de los niños que se encontraban observando este acto, contando con a su vez con que cada uno se encontraba acompañado de sus padres los cuales reaccionaron de inmediato no con el animo de calmar lo que estaba sucediendo si no también apoyándolos y hasta obligándolos a que peleen mas y se hagan respetar, este acto me sorprendió muchísimo por que me permitió evidenciar que los niños no son solo los que necesitan una colaboración, ayuda o un apoyo para cambiar modificar sus conductas y permitirles vivir en sociedad y actuar</p>	<p>Actualmente las influencias sociales a tomado gran poderío en los contextos de desarrollo, es decir, se es mucho mas notoria las necesidades de la población por agentes externos tales como factores económicos, sociales y personales y mas aun por agentes contextuales como lo son la extrema pobreza y el desplazamiento y ante ello se ven en la necesidad de poder desarrollar trabajos que les permita suplir la situación por lo que en muchos casos son los niños los que recurren a desarrollar trabajos con el fin de suplir algunas necesidades económicas (trabajo infantil) y por lo tanto ellos frecuentemente se ven sometidos a una violencia intra e interfamiliar, ya que desde la manifestación de su difícil situación se encuentran desesperados y recurren a la violencia física y verbal como único e inmediato mecanismo de defensa personal y es esta misma situación la que reflejan en las instituciones educativas contando con ella como el primer centro socializador de conocimientos y culturas, pero ante ello los centros de formación y educación deben priorizar los aprendizajes y formar en gran medida en un optimo desarrollo humano hacia el crecimiento personal y profesional de los sujetos</p>

<p>ante ella, sus padres también merecen que sean trabajados desde sus hogares ya que se están evidenciando casos donde los padres de familia son los que educan a estos pequeños a manifestar comportamientos violentos y agresivos, estas conductas no son solo aprendidas desde sus amigos o iguales sino que en muchas ocasiones estos comportamientos se dan desde sus hogares y han sido implementados en ellos como una “correcta educación”.</p> <p>Con lo que respecta el baile y los movimientos de los muchachos escandalizo un poco a los profesores que nos encontrábamos allí, pues no solo se aprecia como una manifestación hacia los ritmos musicales o a la apreciación de sus interpretaciones, los jóvenes se movían de una manera brusca o hasta sensual y provocativa por parte de las niñas hacia los niños lo que ellos aprovechaban para poder mirarlas con agrado y deseo.</p> <p>(Sesión # 6, Agosto 22 de 2008. Carolina Agudelo)</p>	<p>en formación, las prioridades deben ser ante todo en la participación y en ofrecer oportunidades que permitan la libre opinión basada en intereses, gustos y necesidades.</p>
<p>Cuando mi compañera Lina Zapata y yo sosteníamos una conversación sobre la diversidad con los niños de la institución nos dimos cuenta que en las rejas de la institución que dan hacia la calle se encontraban dos niños, uno del grupo de aceleración y otro del grado de quinto, ambos niños llegaron tarde al colegio y por ello no los dejaron entrar, en un principio pensé que los iban a dejar allí mientras les realizaban a los</p>	<p>Los colegios y muchos centros de estudio han llevado a cabo actividades pedagógicas que impresionan a toda una comunidad educativa, manejan la creatividad y ayudan a desarrollar procesos académicos e intelectuales que posibilitan de una mejor manera la adquisición de conocimientos de los niños y jóvenes que se encuentran allí, pero en muchas ocasiones descuidan y dejan de lado y como</p>

niños anotaciones por su llegada tarde, pero vi que el tiempo pasaba y que no los dejaban entrar, uno de ellos le rogaba y le suplicaba a don Rubén que por favor lo dejara entrar pero este le respondió que solo lo hacia si llevaba a su mamá, el niño con gran insistencia le seguía diciendo que si quería se la llevaba ya, que el la llamaba pero que por favor lo dejara entrar, pero el continuaba con su firme posición solo que le advirtió que el día viernes 5 de septiembre la madre iría a la hora de la entrada, el pequeño seguía pidiéndole el favor a sus compañeros para que intercedieran por el ante el rector y a su vez le rogaba a la profesora para que lo dejara entrar hasta el punto que colmo en parte la paciencia del rector y le rectifico que no lo dejaría entrar y que mas bien se fuera para la casa, pero el respondió "para mi casa...mmm... haya no voy mejor me voy para otra parte", ante esto me sorprendí muchísimo y visualice lo difícil y delicado de la situación, pues este joven quería llegar a estudiar, lo ruega y lo implora para que lo dejaran entrar pero la institución no hacia nada ante ello, además era bastante complicado escuchar una frase como la que dijo él que era mejor irse para otro lugar, de inmediato pensé en cosas poco agradables, pues la incógnita de ¿para donde se va?, ¿con quien se va?, ¿Qué se va a ir hacer?, me preocupo mas, sabiendo y teniendo claro que ellos se ven involucrados en ambientes difíciles y complicados y que en vez de colaborarle a que estudie la escuela lo saca por llegar

algo poco importante a lo que respecta la vida interpersonal de los niños y mas aun de la vida de ellos fuera de la institución lo que hace cada vez mas compleja la asistencia y el comportamiento de ellos en los centros educativos, siempre se quieren suplir los castigos con la presencia de la madre, pero ante poblaciones vulnerables socialmente como la que encontramos en esta institución se hacen complejas pues no solo dejamos de lado la condición de la madre en el hogar, si no que también descuidamos las obligaciones que ella posee en el mismo, las condiciones sociales de este tipo de población son difíciles muchos de ellos no tienen padres y es la madre encargada de la obligación y ante esto ¿Cómo pedir la asistencia de ellas en la institución?, pues en muchas ocasiones necesitan trabajar para poder llevar las obligaciones, pero también como negar el estudio y dejar niños fuera del plantel solo como forma de castigo, desde mi punto de vista existen castigos mas grandes y menos arriesgados que esos, por que hay algo que debemos tener claro y no dejar que los muchachos se alejen del plantel, es mas bien enamorarlos y crearles responsabilidades ante todo.

<p>tarde; este joven se quedo allí hasta las 3:30 aproximadamente y luego se fue, su otro compañero nunca dijo nada, no le rogo a don Rubén nada pero lo único que hizo fue quedarse allí en medio de las rejas hasta las 5:15 pm., pero nunca lo dejaron entrar y el señor rector respondió que el no entraba por que estaba castigado y la única manera de entrar es cuando llegara con su mamá, se le pregunto al niño sobre donde estaba la mamá y el respondió que ella no podía ir y que no sabia cuando lo podía hacer.</p> <p>Me parece desde mi punto de vista algo peligroso tratar de hacer cosas así pues no solo estaban arriesgando la estadía de los muchachos allí, si no que también ellos estaban encontrando otras alternativas en ese horario que no estaban en el colegio y que no se sabia cual era, me parece un poco excluyente por que se debería ir mas allá de la simple realidad y preguntar que es lo que verdaderamente pasa, por que llegan tarde, donde esta la mamá o llegar a hacer compromisos con ellos para no llegar a desechar las posibilidades de ir a la institución de inmediato.</p> <p>(Sesion # 7, Septiembre 4 de 2008. Carolina Agudelo)</p>	
<p>Cuando realizábamos una de las visitas encontramos la casa de un joven de aceleración que vivía en el oasis, Hernán habitualmente no falta al colegio y es un hombre callado, pero cuando vi la situación de el en el hogar me sorprendí y comprendí su timidez y silencio, pues no tiene hermanos, solo vive con su padre, un</p>	<p>Las poblaciones vulnerables socialmente se dan por factores diversos, muchos de ellos llegan por desplazamiento o simplemente por que no tienen ninguna posibilidad económica para poder sostenerse en una casa y deciden en el momento ir a un barrio de invasión y armar una casa con material de lata y palos</p>

<p>hombre de 57 años de edad, que con el tiempo se esta quedando ciego, pues tiene varios problemas visuales que dificultan mucho su optimo desarrollo, el señor no trabaja y Hernán solo lo hace por épocas, lo que mas me preocupo es ¿Cómo es su alimentación?, ¿con quien frecuente o quienes son sus amigos? ¿Con quien habla frecuentemente? ¿Qué pensara de sus situación?, pues dese mi punto de vista cuando ellos callan tantas cosas es para evadir problemas o querer hacer algo y no poderlo hacer, pero lo mas positivo de todo es que la relación entre ellos se basa en el respeto y que lo único que el señor desea para su hijo es que estudie y este bien, pues el no le puede colaborar mucho con el estudio por que la vista no es optima y sus estudios solo fueron hasta tercero de primaria. (Sesión #8, Septiembre 5 de 2008, Carolina Agudelo)</p>	<p>donde quedarse, estos estados de pobreza extrema en estos barrios se ven con gran diferencia pues no solo se ven en el hecho de armar sus casas y la fachada que estas toman, si no también en las condiciones familiares, habitualmente son las que tienen mayor cantidad de hijos y no se por que razones hacen de sus vidas algo mezquino, no existen muchas preocupaciones por salir adelante, por mejorar, por encontrar otro estilo de vida, son personas que llegan allí y se quedan deteriorándose en muchas ocasiones sus vidas y sus pertenencias, esto fue visto en varias de las visitas realizadas en el barrio y lo peor de todo es que no son conscientes del lugar donde construyen y se ven arriesgados a muchos factores ambientales de completo riesgo, deslizamientos o hasta inundaciones.</p>
<p>Cuando la maestra decidió castigar a todo el grupo por los malos comportamientos de pocos, en el momento tome dos posturas; una de ellas me parecía que estaba siendo injusta pues no reconocía de alguna manera la labor y el esfuerzo de algunos, solo tomaba decisiones apresuradas y que podían afectar a los que verdaderamente habían trabajado ya que al versen castigados por culpa de otros y darle mayor reconocimiento a los comportamientos malos que a lo buenos sería un poco decepcionante para ellos. Pero a su vez, analice que esta forma los compromete a trabajar</p>	<p>Cuando se llevan a cabo actividades o ejercicios dentro del aula de clases es de fundamental permitir las interacciones con sus pares, con el fin de fortalecer no solo aprendizajes obtenidos o fortalecidos por el otro, sino también poder implementar propuestas que se enmarquen en el trabajo colaborativo y/o cooperativo, evidenciado en cada uno de los trabajos en equipo, ya que en estos lo indispensable no es cumplir con la labor, sino mas bien poder tener la capacidad de delegar funciones dentro del equipo y así mismo, poder cumplir satisfactoriamente con sus responsabilidades individuales y</p>

<p>en equipo y a ser más responsable de los que debían hacer y más aun a que haya un compromiso de todos.</p> <p>Cuando compartíamos el descanso con los niños de los diferentes grupos vimos como uno del grupo de Procesos básicos se acercaba a nosotros y no traía consigo la camiseta de la institución, cuando le preguntamos donde la tenia nos respondió que otro niño la tenia y que le debía dar plata para devolvérsela y de una manera muy inocente y poco maliciosa el niño nos ofreció por 100\$ una bala la cual se había encontrado en la calle, en el momento no pensé mucho, tanto mi compañera como yo nos sorprendimos muchísimo y ella tomo la opción de comprársela con el fin de quitársela y tener evidencia de las cosas, pero en ese mismo momento decidimos salir de la institución de inmediato, pues nos sentíamos sorprendidas ante ello. (Sesion #11, Septiembre 5 de 2008, Carolina Agudelo)</p>	<p>grupales.</p> <p>En muchas ocasiones los profesores muestran cierto tipo de inconformidad con los trabajos cooperativos y esto debido a muchos factores que van desde el hecho de cubrir al otro en sus obligaciones o faltas, hasta los altos niveles de indisciplina lo que conlleva perder la credibilidad con los docentes, pues bien, en muchos casos cuando nos vemos sometidos y en medio de grupos que se encuentran “vulnerados” por uno u otro factor, podemos visualizar que en su mayoría encontramos violencia entre sus pares, actos conflictivos que hacen que cada una de las actividades se conviertan en u campo de batalla para ellos; pero debemos pensar que nosotros los decentes somos los que debemos mediar en los conflictos, entonces por que no hacerlo desde lo que sabemos- “educar”-, pues educar no es solo transmitir conocimientos , es también poder impartir normas, deberes y obligaciones que permitan una sana convivencia y un sano desarrollo en el ser.</p>
<p>“para esta sesión la actividad despertó en mi grandes preocupaciones y vacios con lo que respecta a mi labor y mi compromiso con la IE, ya que se encontraron muchos padres que aun no sabían ni leer, ni escribir, para lo cual esto se convierte en algo fundamental en el proceso de enseñanza- aprendizaje de los niños ya que de esta manera se privan de ser participes en la educación de os niños, ya que no pueden leer y entender lo que se les</p>	<p>Las poblaciones vulnerables, son aquellas que se les ha negado la accesibilidad a sus derechos fundamentales o que se ven inmersos abandonar algunos de ellos para poder suplir otros, lo que conlleva que en muchas ocasiones su primera opción de abandono sea el estudio, por tal motivo muchos de ellos son iletrados- no han adquirido el código escrito- como forma comunicativa y es por esto que en muchas ocasiones se ven privados</p>

<p>manda a los padres de familia como notas o hasta las calificaciones de sus hijos, pues en muchas ocasiones se dejan asesorar por los niños u otras personas que les explica y ellos fácilmente les puede mentir. Muchos de ellos manifestaron que se sienten mal por ello y por tal motivo les da pena asistir a las reuniones del colegio, ante lo cual piden a la IE que por favor les colabore y proponen abrir espacios que sirvan para ellos adquirir la lecto-escritura ya que en muchas ocasiones los niños deben acudir a vecinos que les cobra por enseñarles y explicarles cosas pequeñas.”</p>	<p>de alternar socialmente con el otro, es decir, de participar en el medio en el cual se encuentran inmersos, puesto que se les imposibilita poder actuar o cumplir con un rol social y familiar, ya que en el medio en el cual nos encontramos inmersos estamos viviendo estructuras comunicativas desde la lectura y la escritura debido al afán y al desarrollo social que han tenido las culturas y por ende se optan por medidas de estructuración lingüística “accesibles” para todos, pero cuando esto se lleva a cabo se piensa en la “mayoría” de la población, creando un círculo participativo o quizás poco participativo en nuestras poblaciones actuales.</p>
<p>“los estudiantes de este grupo se caracterizan por ser niños, niñas y adolescentes agresivos, violentos y perezosos, pero fue muy gratificante poder ver la dedicación, y la creatividad en la cual permanecieron durante la actividad, pues cuando hablamos de tiempo de dedicación excedieron los límites de ellos, puesto que este ejercicio duro aproximadamente 2 horas y media y mas aun saber la manera como ellos agradecieron por el espacio brindado, tanto así que a la hora de saber que iban a entregar la tarjeta estaban dispuestos a hacerlo y a darle a sus compañeros algo lindo, reconociendo el esfuerzo del otro”. (Sesión #12, Septiembre 22, 2008. Carolina Agudelo)</p>	<p>Los trabajos que se llevan al aula de clases deben permitir no solo los aprendizajes, sino también la participación de todos y todas lo que en muchas ocasiones esto se hace difícil para los docentes, pues al preparar una estructura de clase se piensa en muchos factores, menos el de la participación activa de todo un grupo y cuando se lleva a la practica evidenciamos fracasos o falencias que deben ser trabajados o estructuradas, siendo esto un pilar fundamental para que los cambios de enseñanza sean mas notorios, ya no se partirán de conocimientos y transmisión de aprendizajes, sino también de reconocimientos en los estilos y procesos de aprendizaje y mas aun en las dinámicas mismas surgidas a través de ellos mismos, se deben partir con la adecuación de espacios llamando a la recursividad de materiales y de ambientes que</p>

	<p>permitan el acceso y la permanencia de todos al aprendizaje, pues el maestro siempre deben demostrar a todos una actitud positiva y dinámica a los trabajos y a las enseñanzas, logrando encontrar satisfacción de el hacia lo que hace y de los estudiantes hacia los que aprenden.</p>
<p>“Durante la actividad con los docentes y directivos docentes de la IE se noto gran disposición, escucha y receptividad a la temática que se estaba trabajando, hubo espacios de preguntas, de confrontación, de aclaración y de ejemplificación lo que permitió que nosotras entráramos mas en confianza con ellos y lleváramos todos un hilo conductor que nos permitiera salirnos de los parámetros y así permitirnos abordar temáticas en las cuales ellos encuentran grandes vacios al respecto de lo que se estaba trabajando en la sesión, se noto una gran división en los grupos docentes, muchos de ellos opinaron estar en total desacuerdo con la puesta en marcha de nuestra propuesta en la IE y unos pocos estuvieron de acuerdo con la temática plantada para ellos enfatizándoles a sus demás compañeros la importancia de la recursividad, la creatividad y la flexibilidad en las temáticas trabajadas en el aula de clases, a raíz de esto se crearon discusiones de ejemplificación entre los mismos docentes donde cada uno de ellos defendía su postura, en medio de la discusión surgieron comentarios excluyentes y fuertes entre los maestros tales como : “mas tapao que una lata de atún”</p>	<p>Los docentes se deben estar encontrando a diario con personas que los capacite y que los oriente, ya que son ellos los que encuentran en el medio escolar resolviendo y orientando las falencias que allí se presentan. Las escuelas son un espacio de aprendizaje, de recreación y de participación donde cada uno debe cumplir con sus deberes y obligaciones como persona activa y con un rol que le permita interactuar en el medio. Es e gran importancia poder orientar los docentes para que sean ellos los mediadores de un aprendizaje global y estructurado de cada uno de los y las estudiantes que encontramos en la IE, reduciendo al máximo las exclusiones vivenciadas en las culturas y en las practicas institucionales, es por esto que siempre necesitamos maestros receptivos y dispuestos al cambio.</p>

<p>“El que no quiera estar que se vaya” “Algunos se han ido de la IE por su comportamiento... mmm... Gracias a Dios”.</p> <p>Se nota que en muchos casos estos conflictos son creados por los mismos maestros, pues la actitud que están tomando frente a las problemáticas de sus estudiantes es conflictiva y muestra desinterés por conocerlos”.</p> <p>(Sesión #13, Septiembre 24, 2008. Carolina Agudelo)</p>	
---	--

El proceso de análisis e interpretación se estructura entonces a partir de la definición de tres categorías fundamentales que en un primer momento se definen como categorías conceptuales, retomadas de los referentes del proyecto: **Las culturas, las políticas y las prácticas inclusivas**, guardando además relación con el mismo procedimiento de sistematización, análisis e interpretación cuantitativo a partir de los resultados de la aplicación del índice de inclusión, lo que permitirá posteriormente un análisis comparativo entre los resultados obtenidos en la planeación de ambas técnicas de recolección, pues el índice en tanto instrumento formal arroja unos resultados que deben ser contrastados con la observación directa de la cotidianidad escolar como evidencia de la forma en que se vivencia las culturas, prácticas y políticas en La Institución Educativa (IE), como también la correspondencia entre las conclusiones de ambas técnicas de recolección de información durante el trabajo de campo.

Culturas Inclusivas:

Las culturas contienen las formas de representación, las costumbres, las cogniciones, los conocimientos, las percepciones, las maneras de ver, las actitudes de los sujetos. Las culturas implican el legado cultural, social, familiar heredado de forma individual y colectiva de tal manera que a partir de éstas es posible identificar y comprender los estilos de vida, las formas de convivencia, de relación y de comportamientos. El trabajo de campo permitió evidenciar a través de esta categoría, los valores, formas de pensamiento, ideales y expectativas de los actores de la comunidad educativa, que direccionan las prácticas y las políticas educativas inclusivas o en el caso contrario todas las formas de pensar que se convierten en prácticas y políticas generadoras de exclusiones.

Es importante reconocer el papel que juega la cultura en la formación del sujeto, porque es ésta la que proporciona las bases para el desarrollo de la identidad, entendida como “...*el sentimiento de mismidad personal, o sea el conjunto de cualidades esenciales que distinguen una persona de otra*”.³⁶ Es de esta forma que el reconocimiento de las características propias hace que la persona se identifique como individuo a partir de una relación bilateral que se da entre las características propias y las del otro.

Así la identidad se convierte en el factor preponderante de la diversidad, puesto que se reconoce lo que cada uno es, desde la diferencia que dentro de las culturas representan la diversidad y que refiere “*una condición natural e inherente al ser humano, dadas sus condiciones de unicidad y singularidad irreplicable, que se pueden manifestar en el orden de lo biológico, lo psicológico y lo sociocultural*”³⁷.

³⁶ <http://psicologia.laguia2000.com/general/la-identidad>

³⁷ MEJÍA, Dora (2008) Inclusión: Cultura de la Diversidad. Medellín.

Dentro del análisis de la culturas, Una de las necesidades mas inmediatas identificadas en La Institución Educativa COOMULSAP, está relacionada con el reconocimiento, respeto y valoración de la diversidad social de sexo y cultural que crece cuando se dan los diferentes movimientos migratorios de determinados grupos sociales con características culturales específicas, ocasionan unos encuentros interculturales entre una cultura minoritaria y otra mayor, esta característica tienen gran relevancia dentro de la institución COOMULSAP, porque gran parte de su población es originaria de lugares diferente a la ciudad de Medellín, puede ser por desplazamiento forzoso o por la búsqueda de mejores posibilidades de trabajo.

Para lograr ese reconocimiento de la diversidad fue necesario que cada estudiante se reconociera como diferente y reconociera a los otros también en su diferencia, y poder contemplar ésta como un factor enriquecedor de su formación, ya que en sus comportamientos se observó que utilizaban esas diferencias en su mayoría físicas para agredir a sus compañeros-as, no reconociendo así la diversidad como una ideología que *“pretende acabar con cualquier tipo de discriminación, expresiones peyorativas y malsonantes, así como abrir un amplio abanico respecto al ser diferente”* DE LA ROSA (2003), Dándole de ésta manera sentido a uno de los propósitos dentro del trabajo de campo que fue establecer valores inclusivos, ratificando que *“la diversidad es una [...] posibilidad para la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales entre las personas y entre los grupos sociales”*³⁸ (Jiménez y Vilà, 1999, 38).

La construcción o transformación de **una cultura inclusiva** significa realizar procesos de enseñanza y aprendizaje en toda la comunidad educativa de nuevas percepciones, concepciones, representaciones, formas de pensar,

³⁸ JIMÉNEZ, F. / VILÀ, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga, Aljibe.

esquemas de conocimiento o si se quiere estructuras mentales o cognitivas en torno a la diferencia, el otro, la diversidad, los derechos, la democracia, la participación , el respeto, la vulnerabilidad, la equidad.... en fin todo aquello que represente interiorizar valores inclusivos.

Cultura que esta en construcción por que hace poco tiempo , pues solo desde el mes de marzo del 2008, se iniciaron las actividades académicas, con la particularidad de que todos los y las estudiantes que asisten a la Institución son provenientes de La Escuela Busca al niño-a Estrategia dirigida a la disminución del riesgo social por factores de desescolarización, que busca también una integración social y educativa de niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad y exclusión, que por sus características psicosociales han desertado o nunca han ingresado al sistema educativo, proceso que se torno complicado por la ubicación de los y las estudiantes en los diferentes grupos escolares, éste se produjo sin realizar un análisis actual de la adquisición de conocimiento en las áreas académicas (Lectura y Escritura, Pensamiento Lógico Matemático), de los procesos psicológicos superiores (Percepción, atención, memoria, resolución de problemas, metacognición), área comunicativa, área psicomotriz (Motricidad gruesa y fina), área socioemocional, aspectos del contexto familiar y escolar de los estudiantes, además como la escolarización se dio de forma acelerada y en masa, creando incertidumbre en los docentes que no se sentían preparados para atender a las necesidades y las múltiples características de los y las estudiantes.

En el caso los (as) niños, niñas y adolescentes de la IE COOMULSAP presentan unas características muy propias de sus situaciones de vulnerabilidad, como por ejemplo el desacato de la norma, el irrespeto a las figuras de autoridad (padres de familia, maestros y directivos docentes), las dificultades de aprendizaje, dificultad para concentrarse, bajo rendimiento

escolar, características que son creadas por la necesidad de suplir aspectos primordiales como la alimentación, el vestido, la salud y vivienda y también porque en su mayoría esta población vive en el sector por motivos de desplazamiento a causa del conflicto armado del país o la falta de empleo en sus ciudades natales, situaciones que convergen en la marginación, en la exclusión social y en perder el interés por la educación.

Cada estudiante demuestra como estas características son consecuencia de lo que han vivido (conflictos sociales como las agresiones verbales y físicas entre estudiantes, entre habitantes del mismo barrio, entre las mismas familias, el desempleo, la inseguridad dentro de su comunidad) los lleva a estar dentro de la institución en situaciones constantes de conflicto, tanto con sus compañeros, como con los maestros, que constantemente se quejan, aludiendo al mal comportamiento de los y las estudiantes que constantemente los están desafiando, agrediendo de forma verbal con expresiones soeces, burlas y miradas intimidantes. Estas situaciones demuestran que no hay una comprensión de la diversidad como enriquecimiento de la cultura, como la posibilidad de crear, de inventar, sino contrariamente se conciben las diferencias, sociales, culturales, de género, religiosas, económicas, psicológicas, individuales como factores generadores de desigualdades.

Esas dinámicas segregadoras y excluyentes son el reflejo de lo que se vive en la cotidianidad de la IE COOMULSAP las culturas inclusivas se ven opacadas por las creencias, las posiciones, los pensamientos y las actuaciones homogeneizantes, de docentes con comentarios como el siguiente *“Estoy de acuerdo con la inclusión siempre y cuando haya un acompañamiento y seguimiento en el proceso de esta, además un compromiso de todas las partes (padres de familia, estudiantes y personas a cargo de esto) para que tengamos éxito y buenos resultados. Con lo que no*

estoy de acuerdo es ingresar niños que todavía no tengas deseos de superación o que no vean la necesidad de estudiar. Estos niños son los que afectan el trabajo del colectivo, interrumpen al profesor y desubica el docente, no quiere decir pues hemos buscado muchas estrategias para que dichos niños se mantengan y cambien de actitud, pero es poco lo que hemos logrado en este aspecto”, de directivos docentes y hasta de los mismos estudiantes que representan un ciclo y una educación que había sido contemplada para un solo tipo de estudiante, utilizando en los grupos de aceleración y procesos básicos módulos de aprendizaje que homogenizan las clases que les exige a los y las estudiantes un mismo ritmo de aprendizaje, sin respetar las particularidades de éstos, ocasionando que los(as) que no responden a este ritmo se atrasen en las actividades y de esta forma no alcancen las metas propuestas por la maestra.

Todos los factores que encontramos dentro de las aulas de clase, la heterogeneidad de los y las estudiantes en cuanto a edades, sexo y los diferentes lugares de procedencia de los estudiantes que hacen éstas aulas ricas culturalmente, un espacio lleno de diversidad, que hacen necesario trabajar para una educación en y para la diversidad, en la cual se reconozca esas diferencias que son inherentes al ser humano. Pero nuestro sistema educativo generalmente es reacio a entender la diversidad como valor, desde el alejamiento de sus prácticas educativas de la realidad, primero porque éste trata de darle a todos los y las estudiantes una sola visión del mundo (el mundo ideal), pero no permiten que estos construyan su propia visión en donde se contemple todos los factores negativos de la sociedad, que le exija al estudiante buena capacidad de reflexión, de análisis y de compromiso frente a acciones que estén dirigidas a solucionar las problemáticas.

Una educación en y para la diversidad no es sencilla de conseguir, menos aún cuando nuestras culturas, prácticas y políticas institucionales han estado

centradas en la homogeneidad, en donde no se tiene la suficiente flexibilidad respecto al estilo y ritmo de aprendizaje de los y las estudiantes, las necesidades y capacidades de éstos y que no están abiertas para aceptar valores distintos, costumbres distintas, hábitos distintos, miradas distintas, tonalidades distintas. *“La educación en y para la diversidad en primer lugar hace notar que la diversidad es un derecho consagrado en múltiples instrumentos nacionales e internacionales. Requiere ligar este derecho con otra serie de derechos sociales, culturales, económicos y políticos”*³⁹ para que Los maestros que son los principales actores del cambio educativo reconozcan que no están haciendo una obra de caridad, que la educación es para todos, independientemente de las características individuales de los estudiantes.

Esos conocimientos a cerca de las múltiples características de los estudiantes le permitirán al docente, generar espacios de reflexión dentro del aula, los cuales deben estar regidos por los principios de equidad y participación en cada alumno y alumna represente un parte importante imprescindible dentro del grupo, primero porque cada estudiante tiene una forma peculiar de ver el mundo y segundo porque se les debe dar la oportunidad de hacer parte activa de la vida institucional.

Nuestro sistema educativo en reiteradas ocasiones está formulando políticas educativas que apuntan al crecimiento de la calidad de la educación, pero no se ha tenido en cuenta la formación que se le ha dado a los docentes, ellos han sido formados en áreas específicas en lo que son hábiles, pero a cuantos de los maestros de nuestras escuelas los prepararon para atender a

³⁹ MAGENDZO, Abraham K. (2002) En la construcción de una sociedad democrática es imperativo reconocer la legitimidad del Otro-Otra. Santiago de Chile.

una diversidad de estudiantes que vienen de culturas diferentes, que traen vivencias propias, que tienen su propio ritmo de aprendizaje, el cuál hay que respetar , que serviría como base para enriquecer esa práctica docente dentro del aula de clases.

Los maestros de COOMULSAP tienen concepciones muy cerradas acerca de la situación de vulnerabilidad social de los y las estudiantes, marcándolos como personas que tienen dificultades económicas, asumiendo que solo la pobreza es la que los hace vulnerables y justificando las conductas inadecuadas de los alumnos y alumnas, argumentando que estas son consecuencia de su estado de pobreza. Al igual que creen que los problemas de aprendizaje son solo causa de las condiciones precarias en las que viven, suprimiendo así las responsabilidades que asumieron como educadores, manifestando que los estudiantes no aprenden, que es difícil trabajar con estudiantes que no acatan la norma, que sus metodologías de trabajo son adecuadas pero algunos estudiantes no se adaptan a ellas, cuando realmente no es el estudiante el que debe adaptarse a las metodologías, son éstas últimas las que se deben adaptar, las que deben contener los insumos necesarios para suplir todas las necesidades que este(a) presenta.

El proceso se torna aún más complicado cuando en ocasiones se encuentra a maestros que asumen un papel secundario en el proceso educativo delegando toda la responsabilidad del aprendizaje a los y las estudiantes, optando por excusar los fracasos escolares, asegurando que no se le puede enseñar a alguien que no quiere ser educado. Contraponiendo uno de los principios de la educación inclusiva que es la equidad, donde se le a cada quien lo que necesita, pero que en el caso de COOMULSAP las maestras dicen que se puede dar un proceso de inclusión pero solo con niños que así lo deseen. Poniendo condicione para impartir una educación con calidad, en la que todos y todas puedan participar.

Estas posiciones se ven reflejadas en la concepción que las maestras de la Institución Educativa tienen del proceso de inclusión *“Hay un punto esencial y es de donde se desprende las demás ideas o quizás preguntas; -debe haber inclusión cuando se siente que se quiere- es decir, para que una inclusión cuando es el mismo estudiante quien no lo desea y de alguna u otra manera esta obligado, es lo que mas adelante genera desequilibrio en un grupo y afecta a todo un colectivo. Es realmente en el momento, en un espacio de aula donde se evidencia si poder estar de acuerdo o no con la inclusión.*

Para incluir se utilizan ciertas metodologías de encaje al proceso y de motivación pero cuando no funcionan en uno o en unos, es cuando decimos y se toma la decisión que no se quiere y es mejor para el (estudiante) y los demás que no continúe en el proceso, teniendo muy en cuenta que se hizo mucho para continuar y al final se agotaron todas las estrategias y actividades.

(Diario de Campo N° 3 - Semana del 21 al 25 de Julio – Catalina Echavarría)

Un educador formado en la perspectiva de la atención a la diversidad debe contemplar a sus estudiantes como un ser único y con la libertad de escoger, un maestro que apunte *“a la creación de una atmósfera que propicie [...] un espacio en dónde la libertad le permita al alumno aprender de sus propias experiencias, modificando el papel del docente en el proceso de enseñanza aprendizaje”*⁴⁰. El reconocer todas estas necesidades hacen que necesariamente el educador repense su rol docente, que lo lleve a reflexionar constantemente sobre su que hacer, que cree esa necesidad de

⁴⁰ FREINET, C. (1997), "Las grandes etapas educativas", en: "La escuela moderna francesa", Morata, Madrid, pp. 54-103

estar buscando e investigando temas de interés educativo, que le guíen el camino a la tan anhelada educación inclusiva con calidad.

Para llegar a ella se debe tener claro que la *"inclusión es el proceso mediante el cual una escuela se propone responder a todos los alumnos como individuos reconsiderando su organización y propuesta curricular. A través de este proceso la escuela construye su capacidad de aceptar a todos los alumnos de la comunidad a que deseen asistir a ella y de este modo, reduce la necesidad de excluir alumnos"*⁴¹.

Cuando se habla de escuela inclusiva no se limita a los niños tradicionalmente etiquetados con discapacidades,,,,, sino que se apunta a un grupo mucho mayor, el formado por niños que por diferentes razones tienen dificultades para aprender en la escuela y frecuentemente la abandonan en virtud de que sus necesidades educativas no son identificadas ni satisfechas.

Para erradicar las situaciones de exclusión y discriminación en las Instituciones Educativas entre ellas COOMULSAP es necesario optar por crear una cultura institucional inclusiva contempla todas las necesidades de los y las estudiantes, teniendo como uno de sus componentes construir comunidad, desarrollando un clima escolar en donde se respete las diferencias, donde se trabajen los valores inclusivos (equidad, solidaridad, cooperación, diversidad...) y de esta forma evitar en mayor medida que se presenten deserciones. Este no es solo función de las Instituciones Educativas, todo el sistema educativo en general tiene que crear e implementar acciones que cambien el pensamiento, la concepción y la visión

⁴¹ SEBBA / AINSWORTH, (1996) "International developments in inclusive schooling: mapping de issues" en *Cambridge Journal of Education*, vol 26 n° 1.

del docente, para que este pueda tomar la filosofía de la inclusión como el medio para asegurar una educación en y para la diversidad.

Este fin educativo debe asumirse desde posturas de optimistas, de trabajo en equipo de focalizar las barreras actitudinales, para contrarrestarlas, brindando las herramientas necesarias a los estudiantes para que no asuman la diferencia como un aspecto negativo que rotula al otro, que muestra los defectos, convirtiéndose en una barrera para la socialización entre ellos, como es el caso de la IE COOMULSAP, donde son mucho los apodos, insultos y la poca aceptabilidad al que supuestamente es diferente, asegurando que sería bueno que todos fueran iguales, para que todos jugaran lo mismo, le gustará las mismas cosas y nadie

En las Instituciones Educativas que dentro de su población existen estudiantes en situación de vulnerabilidad social, es inminente que se encuentren problemas comportamentales, de aseo, económicos y familiares. Éstos y otros aspectos hacen parte de la vida diaria de Instituciones Educativas como COOMULSAP, que crean actitudes pasivas de docentes y directivos docentes optando por tomar medidas extremas como “desescolarizar” a un estudiante por la falta de comunicación con el padre de familia. Estas prácticas hacen que se vaya generando una cultura exclusiva, en donde para poder incluir a un estudiante se necesitan de algunos requisitos, contraponiéndose así el principio de la escuela en y para la diversidad, la cual debe ser una escuela para todos en donde se asegure una plena participación de los estudiantes y un libre disfrute de sus derechos. Y así poder asegurar esa Educación Inclusiva con Calidad,,,,,, que según Jorge Iván correa, (2007) “Es la posibilidad de acoger en la Institución Educativa a todos los estudiantes con características personales o culturales diferentes y atenderlos de manera pertinente. Parte de la premisa de que todos los estudiantes pueden aprender siempre y cuando su entorno educativo ofrezca condiciones de accesibilidad y provea experiencias de

aprendizaje significativas”⁴². Para que los estudiantes puedan gozar de condiciones que le posibiliten generar proyectos para una vida digna.

La experiencia en La institución Educativa COOMULSAP no solo dejó la necesidad de contemplar la educación como factor fundamental para el desarrollo humano, también creo situaciones como la participación de toda la comunidad educativa, se abrieron interrogantes sobre que prácticas, que políticas y que culturas debe adoptar la Institución Educativa. Evidenciando así, primero un desconocimiento acerca de los procesos que se deben llevar a cabo para cualificar las culturas cambiando las formas de pensar, las concepciones, las actitudes, los conocimientos de todos los miembros de la comunidad educativa, con el fin de transformar su visión general de la educación.

Asimismo se crea la necesidad de generar políticas en las que todos los actores involucrados puedan participar, adoptando un estilo de vida basado en la participación y la democracia. Partiendo de la premisa que la educación no es un privilegio, sino un instrumento para acabar con la pobreza, la exclusión, la marginación y la violencia.

De esta forma la educación será la generadora de un pleno desarrollo humano, en donde el desarrollo de la personalidad y el respeto por los derechos humanos se vean reflejados en la cultura escolar presente en nuestra sociedad. En COOMULSAP es fundamental la contemplación de la Educación como un derecho fundamental, que no solo les proporciona una calidad de vida a sus estudiantes, sino también a sus familias y a la comunidad en general.

⁴²Jorge Iván Correa. Director Programa Educación Inclusiva. Tecnológico de Antioquia - MEN.

Políticas inclusivas:

La política es un conjunto de herramientas orientadoras que deben ser construidas y validadas, cobrando sentido cuando respaldan las acciones para las cuales fueron diseñadas. Inevitablemente existen y deben existir dado que hasta la misma naturaleza está constituida por una serie de normas que le permiten ordenarse; así mismo una persona, una entidad y un Estado incorporan pautas a sus modos de proceder en determinado medio.

Las políticas inclusivas son las traducen la garantía, la accesibilidad y la permanencia en el sistema educativo de los niños, niñas y adolescentes, ante lo cual la Institución educativa COOMULSAP, presenta desde su Proyecto Educativo Institucional (PEI) políticas enmarcadas en lo anterior, tales como:

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, La Ley general de educación, ley 115 de 1.994, que en su generalidad proclaman el derecho a la educación, aludiendo a la gratuidad del servicio educativo, la cobertura, la calidad y propulsar la educación como factor fundamental en el desarrollo humano.

Estas normativas se ven reflejadas en el programa de cobertura que ofrece el acceso al servicio educativo, el cual debe asegurar la permanencia que va ligada a la calidad de la educación, disminuyendo las barreras y garantizando la sostenibilidad en una Educación Inclusiva con Calidad; promoviéndose al interior de la Institución la autonomía, flexibilidad, democracia y la conexión con el entorno. Una Institución que incluya a todos los niños, niñas y adolescentes de la comunidad, que valora la diversidad y que propicia el aprendizaje y la participación de estudiantes, docentes, directivos docentes y familias como conjunto.

Estas orientaciones que se ven plasmadas en el Proyecto Educativo Institucional, en el manual de convivencia y en los planes de mejoramiento. En COOMULSAP estas orientaciones no son claras, pues no cuenta con mecanismos o herramientas propias que le den un orden, un sentido a la vida institucional y asimismo pueda crear una identidad institucional en donde los y las estudiantes se sientan identificados y seguros de que hacen parte de la Institución. De esta forma se puede lograr que los y las estudiantes que están en situación de vulnerabilidad social, vean como sus posibilidades de participación se incrementan a medida que conocen sus derechos y hacen que éstos se les respete.

Permitiendo que se generen estrategias en las que las familias de los niños, niñas y adolescentes de la IE COOMULSAP conozcan sus derechos para que no sean vulnerados y en mayor medida romper con las dinámicas que atentan contra el desarrollo integral de ésta población como lo son el trabajo infantil, hacer parte de los conflictos armados, la violencia intrafamiliar, entre otros. En los lineamientos para la atención educativa a la población vulnerable del Ministerio de Educación Nacional se encuentra la definición de las poblaciones vulnerables, un marco jurídico, acciones para la atención educativa y unos criterios para la aplicación del plan de acción, que pueden guiar a la comunidad en general y a las instituciones Educativas para que dentro de su PEI y su manual de convivencia se contemplen acciones dirigidas a la atención a las poblaciones vulnerables y enmarcarse como una institución educativa para todos y todas.



Ilustración 5

El ejercicio de las acciones del trabajo de campo y de la propuesta intervención para la transformación institucional hacia una educación para todos y todas enmarcada en la filosofía de la inclusión, en la Institución Educativa COOMULSAP se pone de manifiesto la necesidad de que la comunidad y en especial cada familia incidan en la definición de políticas que permitan intervenir en las situaciones de vulnerabilidad de manera integral, ya que son parte fundamental para concebir las necesidades y características de los estudiantes. Intentando de esta manera conformar una Institución educativa para todos, regida por la democracia y la participación.

De igual forma facilitar la organización y soporte para la diversidad, desde el cual el nuevo marco organizativo y normativo institucional se reconfigure para ofrecerle a la población escolar, diversas opciones de aprendizaje a lo largo de su ciclo escolar y que conlleve necesariamente a una forma de

organización que promueva la colaboración entre los miembros de la comunidad educativa y la autonomía en decisiones curriculares, modalidades de enseñanza, horarios, contratación de personal, adquisición de recursos materiales y procedimientos de evaluación y acreditación. Todos estos aspectos que dependen principalmente de las administraciones educativas.

Una manera de lograrlo, sería adoptar medidas y mecanismos de prevención a nivel primario, secundario y terciario, es decir:

1. Acciones encaminadas a evitar que se presenten nuevas situaciones de riesgo para el desarrollo de los niños-as y adolescentes, entre estas por ejemplo todo tipo de acciones de exclusión, deserción o suspensión escolar. Situaciones que son evidenciadas desde los mismos docentes de la institución educativa con comentarios como: “ es muy complicado tratar de incluir y trabajar con estudiantes que no solo no quieren asistir sino que no respetan la norma y mucho menos a los docentes tratándolos de manera agresiva, vulgar y desafiante además de comportarse como vándalos”

(Testimonio docente, Sesión: 3-30 de julio de 2008, Lina Zapata Vélez)

Frases etiquetadoras que son fruto de la falta de mecanismos reguladores que minimicen las malas conductas y que lleven a los estudiantes a reflexionar sobre sus comportamientos.

2. En la prevención secundaria se trataría de implementar políticas institucionales dirigidas a mediar o intervenir sobre aquellas situaciones de riesgo que ya han sido detectadas y muy especialmente a estas situaciones de riesgo que se convierten en los factores que hacen que los niños, niñas y adolescentes estén por fuera de la escuela y del mismo sistema educativo entre estas:

- El trabajo infantil que se presenta en gran parte de la población, niños, niñas y adolescentes que buscan un sustento económico, cantando en los buses, vendiendo dulces, reciclando en las calles, situaciones que ponen en riesgo su seguridad.
- Asumir roles de Adultos trabajando para alivianar la carga económica de sus padres, ser responsables del cuidado de sus hermanos pequeños y de la casa, haciendo que se altere el proceso de desarrollo que se da comúnmente en los niños.
- Violencia Intrafamiliar, golpes de padres a hijos, palabras malsonante, expresiones peyorativas, agresiones de los hermanos mayores hacia los mas pequeños y padres que obligan a sus hijos a trabajar.
- No tener Seguridad Social, este factor en si mismo implica un factor de riesgo, el no acceder a un servicio de salud hace que la persona pierda su dignidad y se deteriore su calidad de vida.
- .Pocos Ingresos Económicos este tal vez es el factor que mas causa deserciones escolares de parte de los estudiantes, muchos de ellos y ellas prefieren salir a rebuscarse unas monedas, en un intento de poder soportar un poco la carga económica que su situación de pobreza les representa.
- Analfabetismo de los Padres de Familia y/o Acudientes, hace que estos se alejen del procesos educativo de sus hijos e hijas, al o tener las herramientas y conocimientos suficientes para darles un buen acompañamiento pedagógico.
- Concepciones y Prácticas discriminatorias en razón del género, de la raza, de la pobreza, de los rasgos físicos, uno de los aspectos más difíciles de para formar una cultura basada en el respeto, puesto que los y las estudiantes provienen de espacios sociales en donde las diferencias connotan una desigualdad social, de raza o física, dándole a estaban sentido negativo y provocando la exclusión social de los que son etiquetados como diferentes.

- Bajo rendimiento escolar o fracaso escolar, este es uno de los asuntos que mas preocupa a los docentes, las malas notas, el bajo nivel académico y el no alcance de los logros por parte de los y las estudiantes, hacen que se generen en los y las docentes bajas expectativas acerca de los alcances y capacidades de los alumnos (as) y una motivación negativa de parte de estos últimos por el proceso educativo.

3. En un tercer aspecto de prevención estaría contemplado el propósito de evitar una agudización de las situaciones de vulnerabilidad, considerando que uno de los principales problemas a prevenir es el de la estadía de los niños, niñas y adolescentes por fuera de la escuela. Algunas de las acciones correctivas que encausa la institución educativa para sancionar a los estudiantes por una mala acción o conducta, está generando que éste se aleje de la institución educativa, primero porque siempre se cita al padre de familia para llegar a un acuerdo y si este no por alguna razón no puede asistir, no permiten que él o la estudiante acceda al plantel educativo, causando una coartación en el proceso educativo y peor aún están vulnerando el derecho a la educación, convirtiéndose ésta en una medida causante de exclusión.

El compromiso institucional debe enmarcar desde sus políticas internas y a través de su Proyecto Educativo Institucional (PEI) condiciones de flexibilidad de modo que los estudiantes poco a poco se vayan adecuando y encontrando como personas en la institución Educativa, puedan ir reconociendo la necesidad e importancia de la Educación en sus proyectos de vida, y es probable que sean ellos o al menos muchos de ellos quienes deban hacer un proceso inverso e ir involucrando a sus familias en el proceso escolar.

Es importante para todos los miembros que conforman la comunidad educativa, que en estos momentos con el proceso que se está iniciando y que ha avanzado poco a poco, se esté construyendo y parcialmente poniendo en práctica el PEI, porque ofrece posibilidades de reflexionar, de llegar a acuerdos y en definitiva de participar activamente.

La construcción o transformación **de políticas inclusivas** significa la reestructuración de las normatividades y reglamentaciones de la institución educativa, expresadas en el Proyecto Educativo Institucional (P.E.I), en su misión, visión, planes de desarrollo, criterios de calidad, en sus procesos de auto evaluación y planes de mejoramiento, en su manual de convivencia, en su estructura administrativa y organizativa, en sus áreas de gestión desde el principio rector de la participación.

Para lograr este cambio se debe trabajar en los siguientes aspectos:

- **El desarrollo de una filosofía de inclusión:** Proceso de formación y capacitación de todos los integrantes de la comunidad educativa, en los principios y fundamentos de la educación inclusiva en y para la diversidad.

- **Construcción de consensos:** Definición de compromisos, roles, funciones, procesos y productos para cada uno de los estamentos presentes en la Institución Educativa. En este aspecto se considera la gestión y movilización de recursos y el establecimiento de redes de apoyo con otras dependencias de la Alcaldía Municipal, de igual manera la vinculación a planes, programas desde la Secretaria de Bienestar Social, Salud, Programas del INDER y otros programas existentes por ejemplo en la universidades en las áreas de salud, nutrición y de rehabilitación de

fármaco dependencia. Ya que no se observaron falencias a la hora de responder a necesidades tan inmediatas como lo son la alimentación, y el debido proceso para acabar con el consumo de sustancias psicoactivas.

- **El cambio de las estructuras administrativas:** Este eje comprende cambios en la estructura no solo de la coordinación pedagógica de la institución, sino y ante todo, el concierto y aprobación de la Secretaria de Educación Municipal para otorgar autonomía y total flexibilidad para la propuesta pedagógica de la Institución Educativa, en cuanto a contratación de docentes y otros profesionales, diseño curricular, organización de grupos y procesos de evaluación.

En la IE el área administrativa presenta desarticulaciones que van desde la contratación de los docentes, hasta la puesta en marcha de la parte organizativa de los grupos académicos, es decir los maestros presentan una contratación por cooperativa la cual laboran en las dos jornadas escolares, en sedes diferentes de la misma institución; con respecto a la parte organizativa de la institución la escuela se encuentra estructurada académicamente a través del modelo de escuela nueva, el cual permite flexibilizar el aprendizaje y la participación de todos a través de sus características particulares, en este caso la IE no llevo a cabo un proceso evaluativo antes de asignar a los niños, niñas y jóvenes en las aulas de clase y por tal motivo en muchas de ellas se es evidente una desarticulación en la propuesta pedagógica.

- **Un nuevo marco organizativo y normativo:** La educación inclusiva implica ofrecer diversas opciones de aprendizaje a lo largo del ciclo escolar y esto conlleva necesariamente a una forma de organización que promueva la colaboración entre los miembros de la comunidad educativa y la autonomía en decisiones curriculares, modalidades de enseñanza,

horarios, contratación de personal, adquisición de recursos materiales y procedimientos de evaluación y acreditación

En términos generales, la transformación de las políticas institucionales exige en un primer lugar una reestructuración al P.E.I pensándolo desde criterios de autonomía y flexibilidad de tal manera que a pesar de existir un Proyecto Educativo diseñado y desarrollado para la Institución Educativa San Nicolás requiere una reformulación y construcción de un PEI propio cuya identidad responda a las características y necesidades del contexto y de la población propia, partiendo inicialmente de la realización de un análisis y un diagnóstico específico a dicha realidad, no tomarla como una generalidad dentro de los diferentes barrios de la ciudad.

Las nuevas configuraciones del P.E.I se traducen en introducir cambios sustanciales en la construcción de un Proyecto Pedagógico flexible y pertinente desde el cual se analicen los procesos, la estructura y los resultados de las metodologías implementadas en los programas de Aceleración y Procesos Básicos, estrategias que no son contempladas para la población en situación de vulnerabilidad, primero por que no respeta el ritmo de aprendizaje de los estudiantes y segundo porque no concibe las necesidades reales de la población, abriendo un abismo entre lo que se quiere y lo que se necesita.

Aceleración del Aprendizaje: *Ofrece una alternativa para niños y jóvenes en extraedad⁴³, quienes, por diversas razones, no pudieron concluir oportunamente sus estudios de educación básica primaria y por su edad son*

⁴³ La extraedad es el desfase entre la edad del alumno y el grado académico. Ocurre cuando un niño o joven tiene por lo menos dos o tres años más que la edad esperada, según lo establecido en la Ley General de Educación, para estar cursando un determinado grado.

mayores para estar en el aula regular y muy jóvenes para ser atendidos como población adulta.

Se sustenta en tres dimensiones fundamentales para su éxito: la política⁴⁴, referida a la participación de los gobernantes en el desarrollo educativo de su entidad territorial, la pedagógica⁴⁵ considera al alumno como el centro del aprendizaje y fortalece su autoestima, y la operativa⁴⁶ parte del principio de responsabilidad compartida con todos los agentes y directivos educativos.

Esta estrategia se concibió teniendo en cuenta solo una característica poblacional “la extraedad” pero ¿que pasa con las particularidades poblacionales? Es necesario articularlo con las políticas que se crean a nivel

⁴⁴ Dimensión Política de Aceleración. El primer acuerdo y las primeras decisiones que deben darse por parte de los actores involucrados para atender los problemas de extraedad son de carácter político. El gobierno nacional al conocer, adaptar y poner en marcha el Programa, así como las entidades territoriales al optar por esta alternativa de atención de su población en extraedad, con equidad, permanencia y calidad, actuaron en consecuencia con una dirección y una voluntad política.

MEN, (2004) Corpoeducación, Federación Nacional de Cafeteros. Manual Operativo. p. 9-12

⁴⁵ La dimensión pedagógica de Aceleración del Aprendizaje reúne aspectos positivos de diferentes teorías y experiencias prácticas llevadas a cabo en varias partes del mundo. Sus pilares básicos son los siguientes: El estudiante es el centro del programa por lo tanto es necesario fortalecer su autoestima y desarrollar las competencias básicas fundamentales. Es el eje de referencia para todas las definiciones y procedimientos desarrollados. En consecuencia los docentes, la institución educativa y los organismos de dirección educativa territorial asumen el reto de organizarse y garantizar su acción en función del éxito escolar de sus estudiantes. La orientación del programa se enfoca en hacer posible la obtención de buenos resultados del educando: para lograr esto se estructura en pequeños pasos, proyectos y subproyectos, mediante los cuales él camina hacia el éxito.
Ibíd. (41)

⁴⁶ La dimensión operativa de Aceleración. A partir de la experiencia de implementación en Colombia, es necesario reconocer la importancia del proceso de implementación. Para verificar la ocurrencia de la totalidad de actividades básicas se relaciona una lista de chequeo con 10 puntos que facilita verificar el proceso.
Ibíd. (41)

nacional para atender a un tipo de población específica, como lo es en este caso la población en situación de vulnerabilidad social.

Otra de las estrategias que utiliza la Institución Educativa para intentar responder a las demandas de la población son las aulas de Procesos Básicos que se refieren a los aprendizajes escolares formales, pero no a dotar a los niños, niñas y adolescentes de capacidades, habilidades o repertorios básicos para su aprendizaje, es decir de habilidades maduracionales, psicológicas, cognitivas, emocionales, no los dotan de capacidades propias para aprender, es decir habilidades, aptitudes y actitudes cognitivas, lingüísticas, psicomotrices, motivacionales y sociales para poder adquirir aprendizajes escolares básicos, allí por ejemplo podrían ser interesantes y pertinente programas orientados al desarrollo del pensamiento, de la inteligencia, de habilidades sociales.

Desde el portafolio de los modelos flexibles, y específicamente desde el Modelo de Aceleración del Aprendizaje, el trabajo en el aula se inicia con un modulo introductorio (“Despeguemos hacia el éxito”: Procesos de lectura, escritura y conocimiento matemático), seis módulos correspondientes cada uno a un proyecto:

- Proyecto 1: ¿Quién Soy Yo?
- Proyecto 2: La Escuela: Espacio de Convivencia
- Proyecto 3: El Lugar Donde Vivo
- Proyecto 4: Mi Ciudad
- Proyecto 5: Colombia de Todos Nosotros
- Proyecto 6: Operación: Salvar La Tierra

El trabajo desde este modelo, y específicamente desde el modulo y por ende de las prácticas pedagógicas muestra como los docentes asumen el modulo

como la estrategia pedagógica, este instrumento trae consigo la rutina diaria de trabajo de manera secuencial:

- Disfrutar la lectura
- Revisión de tareas
- Desafío
- Proyecto y Subproyecto
- Preparación de la tareas
- Evaluación

Los docentes responden a ella y en la mayoría de los casos, la situación se hace difícil debido a las particularidades de cada uno de los estudiantes ritmos de aprendizaje, estilos de aprendizaje y las necesidades educativas por estas razones no todos son capaces de responder a esta estructura, pues se encuentra desde el que no trabaja, el que no lleva el modulo hasta el que trabaja de más en la casa para llegar al aula y provocar la indisciplina.

La crítica a estos procedimientos que hacen de forma lineal, se hace en el sentido de que los procesos de enseñanza-aprendizaje no se deben reducir a un libro, a un modulo, de esta manera estaría perdiendo sentido el quehacer docente y el trabajo se orientaría a las editoriales.

Enseñar y aprender son procesos complejos porque para cada persona están afectados de manera multifactorial y cada técnica empleada para adquirir y ofrecer un conocimiento mas individualizado debe tener en cuenta un estilo, un ritmo, unas experiencias, unas capacidades, unas dimensiones de desarrollo y en definitiva a cada persona que actúa en este espacio. Antanas Mockus (1984)⁴⁷ dice que cuando lo que media la relación entre el maestro y el alumno es un conjunto de técnicas, la educación se empobrece y la enseñanza se convierte en una simple acción instrumental, que sacrifica

⁴⁷ Tomado de: D:/paginawebversion1/public_html/estrategias.html

la singularidad del sujeto, es decir su historia personal se excluye de la relación enseñanza-aprendizaje y, entonces, deja de ser personal para convertirse en un simple objeto. De esta manera es claro que con o sin modulo el protagonismo es y seguirá siendo del estudiante y del docente.

Continuando con el planteamiento sobre las políticas proponemos que los módulos sean una guía, pues como lo plantea una docente de la Institución Educativa COOMULSAP, “el modulo trae unas actividades muy básicas para unos y otras muy grandes para los mismos o para otros” ella misma dice, “hay que salirse del modulo”, y desde el trabajo de campo realizado, las conversaciones con ella, se ven cambios sustanciales en el grupo de Aceleración; los muchachos trabajan más, se responde a sus necesidades, se refuerzan áreas y elementos fundamentales de cada una con el fin de que ellos no queden con vacíos y así evitar situaciones de frustración y fracaso escolar.

De igual manera, en esta reestructuración de las políticas se amerita de forma inmediata y profunda un análisis riguroso y critico de la pertinencia de los Programas de Cobertura, que es la capacidad que tiene el ente territorial, para dar el servicio educativo a los que se encuentran por fuera, respecto a las características, necesidades, problemas de la población en situación de vulnerabilidad...

La Institución, más allá de la planta física, esta mediada por el servicio administrativo que ofrece la Cooperativa COOMULSAP, en este sentido y según la información recolectada se implementa un sistema de cobertura (El Estado le paga por cada estudiante) donde obviamente con certificación que ofrece servicios administrativos-pedagógicos que son inspeccionados por interventores⁴⁸.

⁴⁸ Tomado de Informe de la Reunión con el Coordinador de la Institución Rubén Darío Isaza. Agosto 20/2008.

La anterior situación también es cuestionante, porque muestra que un programa por cobertura no logra responder a las necesidades de la población en situación de vulnerabilidad social. Desde el trabajo de campo, en repetidas visitas a la institución y en conversaciones con los docentes manifestaban una serie de problemáticas, de comportamientos de los estudiantes que se les salían de las manos y de esta manera se generaba el conflicto y hasta la deserción de muchos de los estudiantes.

En la propuesta curricular institucional están contempladas, como se ha mencionado anteriormente las metodologías flexibles, dentro de las cuales se contemplan Programas de Aceleración del Aprendizaje y Procesos Básicos, pero la Institución Educativa debe preceder este proceso precisando su concepción sobre el currículo y de esta forma poder definir el ideal de ser humano a formar, el qué enseñar, es decir los contenidos curriculares y el cómo enseñarlos, es decir los modelos didácticos. En este sentido la adopción de metodologías de modelos pedagógicos flexibles debe responder no sólo al propósito de lograr que los niños, niñas y adolescente accedan a los aprendizajes formales de la escuela o sea a aprendizajes académicos, sino que el proyecto curricular institucional en términos de sus concepciones de aprendizaje, desarrollo humano debe posibilitar la interiorización de capacidades, competencias, habilidades desde el ser, en lo social, lo relacional, lo comunicativo, lo intrapersonal, lo interpersonal haciendo explicito dentro de sus propósitos de formación, enseñanza y aprendizaje un modelo pedagógico psicosocial que a de primar por sobre los aprendizajes académicos, encaminado en lo fundamental y dentro de su filosofía a formar capacidades humanas orientadas a las consecuencias en la vulnerabilidad psicológica como por ejemplo los problemas de comportamiento la agresividad, la desmotivación, la baja autoestima, las

dificultades en la habilidades sociales, emocionales y comunicativas de los niños, niñas y adolescentes y de sus familias.

Otro factor importante en la transformación de las políticas institucionales se refiere al manual de convivencia, en la medida en que este no ha sido construido con los estudiantes y se convierte en una herramienta generador de exclusión y no en un instrumento facilitador de buena convivencia, el mejoramiento de las relaciones, la resolución de problemas, dado su carácter de mecanismo sancionador, centrado particularmente en la aplicación de las sanciones ante las faltas, cuando en su lugar el significado real del manual de convivencia implica que este se conciba en las culturas y en las practicas institucionales como una herramienta para el dialogo, el consenso, la reflexión, los cuerdos y la interiorización de los principios, valores, deberes y derechos propios de la convivencia escolar. Los cambios institucionales hacia políticas inclusivas demandan que toda la normatividad sea construida no de manera vertical, es decir por los directivos docentes, sino que se guían por uno de los fundamentales principios y valores inclusivos que es el de la participación. Este principio representa la necesidad de generar dinámicas y espacios que involucren no solo a docentes y directivos docente, sino a estudiantes, familias y otros miembros de la comunidad en la toma de decisiones, como también significa que la Institución Educativa esta abierta a la participación familiar y comunitaria, y el estar abierta implica que en su estructura organizativa y administrativa existe representación de cada uno de estos estamentos, pero también en tanto escuela abierta a la diversidad construye escenarios y oferta a las familias y a la comunidad espacios para su fortalecimiento, para la conformación de grupos de apoyo y también la oferta de programas y proyectos dirigidos al beneficio de la comunidad para su capacitación; todos estos como mecanismos distintos al de la escuela de padres tradicionalmente establecida en las Instituciones Educativas.

Una redefinición de las políticas institucionales requiere también pensar las transformaciones necesarias que incidirán directamente en las prácticas,,,,,,, en este caso las prácticas pedagógicas en aspectos como:

- Conformación y Distribución de los Estudiantes en los diferentes grupos escolares.
- Metodologías de Evaluación.
- Selección de Docentes.
- Formación Docente.
- Auto evaluación Institucional.
- Planes de Mejoramiento Institucional.
- Evaluación de Procesos de Aprendizaje, con los criterios de promoción y estándares.
- Metodologías de Enseñanza, es decir las Estrategias Pedagógicas.
- Propuesta Curricular: Objetivos y Contenidos de Enseñanza.
- Apoyos Especializados.
- Flexibilización del Currículo.

La construcción de políticas inclusivas requiere que en aras del principio de participación no solo sean construidas con todos y para todos, sino que además la Institución Educativa diseñe estrategias de divulgación y promoción de las mismas haciendo que estas sean conocidas, discutidas e incluso reformuladas por todos los miembros de la comunidad, por ejemplo difusión del PEI, desde su misión, visión, objetivos, principios y todos sus componentes.

La evaluación de los aprendizajes de los niños se materializa en una de las principales formas de exclusión escolar, es uno de los elementos que mas se evidencia la existencia de políticas practicas y culturas no inclusivas, la evaluación del aprendizaje es una de las principales herramientas esbozadas por las instituciones educativas para justificar la exclusión, anotando que la

exclusión no se refiere únicamente al hecho de expulsar al niño de la Institución Educativa, sino que la evaluación es el principal síntoma de la discriminación en el aula de clase, de los niños, niñas y adolescentes que no llevan un nivel de rendimiento académico de conformidad al esperado por el nivel de estándares o que poseen ritmos y estilos de aprendizaje, que no son identificados ni comprendidos por los docentes y sobre los cuales no existen definidos desde las políticas institucionales acciones de apoyo o acompañamiento para su superación.

Prácticas inclusivas:

Las prácticas hacen alusión al quehacer pedagógico, a las actividades dentro y fuera del aula, a las formas de utilización y puesta en marcha de todas las estrategias empleadas para los procesos de enseñanza-aprendizaje, el manejo del currículo escolar y sus adaptaciones, además de los recursos, la utilización y aplicación de enfoques y modelos existentes u otros que se hallan identificado gracias a su propia experiencia. Las prácticas deben ser un proceso permanente basadas en principios articulados con miras hacia el desarrollo óptimo del sistema educativo, buscando disminuir las barreras, aumentando la participación y las oportunidades educativas de la Institución, reflejando en ellas la cultura y las políticas inclusivas.

Mediante el proceso de observación participante realizado durante el trabajo de campo en la Institución Educativa COOMULSAP se logro identificar algunas necesidades en relación a las prácticas, donde se debe generar acciones para que estas vayan pensadas y dirigidas hacia una educación con calidad. Además de trabajar directamente con los docentes y todos los miembros de la comunidad educativa haciéndolos partícipes del proceso escolar para favorecer el proceso hacia la inclusión de todas aquellas personas en situación de vulnerabilidad social que se encuentran diariamente enfrentados a la exclusión entendido este ultimo como el proceso acumulativo de factores que inciden en una marcada diferenciación de sus particularidades (físicas, culturales, religiosas, políticas) sobre una persona, presentando barreras y límites que la dejan fuera de la participación en la vida social mayoritariamente aceptada.

En este proceso de observación también se pudo identificar dificultades frecuentes en el acompañamiento pedagógico para la población anteriormente mencionada por parte de los docentes como resultado de su forma de pensar, sus actitudes, sus creencias, que se ven marcadas un su

quehacer pedagógico llevando a no reconocer la diversidad de estudiantes que se encuentran en la institución y sus características individuales lo que crea un clima poco favorable para todos los miembros de la comunidad educativa, que no se basa en relaciones de aceptación, respeto y valoración de las diferencias entre directivos, profesores, alumnos, familias, otros empleados lo que lleva a no dar respuesta a las necesidades y demandas de una educación inclusiva. Algunos de los actores que intervienen en el proceso educativo de la institución educativa COOMULSAP expresan que no se sienten capacitados para enfrentar los desafíos de la diversidad encontrada en la IE, diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de todos sus estudiantes. Un ejemplo de esto es el testimonio de una de las docentes *“miren unos niños como dejaron estos baños, esas son prácticas de vándalos y de delincuentes que no se pueden admitir en la institución educativa, esa clase de niños, no deberían estar estudiando aquí, si no en la calle como a ellos les gusta; delinquiendo”*.

(SESION # 13, 30 Julio/ 2008. Lina Zapata Vélez)

Comentarios tan desalentadores como el anterior se escuchan muy seguido en la Institución Educativa COOMULSAP tal vez mostrando una inconformidad por parte de los docentes, con la estadía de algunos estudiantes dentro de la institución, anteponiendo una serie de condiciones para que estos puedan seguir accediendo al sistema educativo, quebrantando así uno de los derechos fundamentales; el derecho a la educación. Y esta posición también se refleja en las clases en donde la planeación de las clases se hace para suplir las necesidades de unos pocos, generalmente los que siempre con las expectativas de los y las docentes. Direccionando de esta forma las prácticas hacia la exclusión y marginación.

Uno de los aspectos que permiten evidenciar las prácticas dentro y fuera del aula son las estrategias pedagógicas, que refieren “acciones que realiza el

maestro con el propósito de facilitar la formación y el aprendizaje de las disciplinas en los estudiantes. Para que no se reduzcan a simples técnicas y recetas deben apoyarse en una rica formación teórica de los maestros, pues “en la teoría habita la creatividad requerida para acompañar la complejidad del proceso de enseñanza- aprendizaje”⁴⁹, es decir, son los docentes los que por medio de su práctica cotidiana deben adaptar sus clases, sus proyectos, el currículo para responder a las particularidades de sus estudiantes, pero la realidad en COOMULSAP es un poco diferente ya que la educación no está pensada, ni estructurada para todos y todas. Puesto que los docentes no cuentan con ellos para realizar las planeaciones y tampoco se tiene en cuenta sus intereses a la hora de trabajar los temas en las clases.

En las prácticas pedagógicas se debe contemplar diversas estrategias que vayan encaminadas a desarrollar las capacidades metacognitivas y de motivación intrínseca de los estudiantes donde éstos puedan establecer sus propias metas y construir su propio proyecto de vida, permitiéndoles asumir y participar en sus procesos de aprendizaje, en el diseño y planeaciones del trabajo de clase, a la vez que puedan autoevaluar su desempeño y sus comportamientos.

Para que dentro de la IE se desarrollen prácticas inclusivas es necesario evaluar, organizar y orientar todos esos procesos que impiden la participación de todos y que en su puesta en marcha se convierten en barreras para el aprendizaje como las bajas expectativas que presentan los docentes y familias hacia las capacidades de los estudiantes y estos a su vez terminan también por subestimar sus capacidades y no alcanzar los logros académicos, además de la desmotivación que adquieren por la educación, esto depende de la formación de los docentes y las estrategias pedagógicas

⁴⁹Lectura, escritura niños, jóvenes, NEE, II. Facultad De Educación, Vicerrectoría De Docencia U de A

que utilizan dentro del aula donde uno de los objetivos principales sería hacer posible que los docentes tengan información acerca de las características e individualidades de sus estudiantes, respondiendo así a la amplia heterogeneidad de raza, condición social, de género, cultura, individuales que se encuentran en la IE.

En el proceso de observación realizado se identificó la necesidad de trabajar de manera que se pueda aprender de los docentes y todos los miembros de la comunidad educativa, procurando motivar a éstos para que adquieran mayor confianza y habilidad para aprender de la experiencia mediante procesos de reflexión que permitan la creación de nuevas ideas que mejoren las prácticas pedagógicas de la IE y favorezcan el proceso hacia la inclusión de todas aquellas personas que se encuentran en situación de exclusión-

Los actores que intervienen en el proceso educativo de la institución educativa COOMULSAP permitieron evidenciar que no comprenden o ya están acostumbrados a sistemas segregadores, pues al momento que la institución los desescolariza no muestran resistencia, mostrando un rostro burlesco, tal vez desafiando la autoridad de los directivos docentes. Además de que los mismos docentes expresan que no se sienten capaces de enfrentar los desafíos de la diversidad que se encuentra en la IE, diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de todos sus estudiantes.

Es por esto que el desarrollo de prácticas inclusivas sugiere una modificación de los procesos que se trabajaban y que impiden la participación de todos los actores. La incorporación de principios y prácticas inclusivas en la formación profesional no produce cambios inmediatos pero puede conseguirse una base con orientaciones inclusivas, el objetivo sería hacer posible que los docentes respondan a una amplia diversidad de estudiantes teniendo información acerca de las características y logros de éstos sabiendo

así en que se diferencian uno del otro, además de saber lo efectivo de su enseñanza para los diferentes estudiantes. “Son los profesores los que han de ajustar la ayuda pedagógica, adaptando la práctica educativa mediante la elaboración del proyecto curricular y programaciones que tengan en cuenta las características particulares del alumnado. El grupo-clase es el lugar idóneo para atender la diversidad, siendo el profesorado el que ha de asumir las diferencias como algo característico de su quehacer cotidiano”⁵⁰ Las prácticas educativas deben dar respuestas al contexto y a la cultura. Las iniciativas de cambio en las políticas y las prácticas desarrolladas a partir del contexto, la cultura y el entorno puedan liderar un gran cambio.

Las prácticas son principalmente lo que los profesores hacen en las aulas. Por supuesto, lo que hacen los profesores en las aulas depende de su formación, experiencia, creencias y actitudes así como de la situación de la clase, de la IE y de los factores externos (del contexto). Sin embargo, es el profesorado el que hace posible la integración en la práctica diaria y además es el factor decisivo, los profesores necesitan apoyo y deben ser capaces de cooperar con distintos profesionales dentro y fuera de la institución.

La construcción o transformación de **las prácticas**, se refiere a toda la innovación y creatividad en lo procedimental, es decir la manera de hacer. Significa poner en marcha, materializar, concretar en la vida cotidiana de la institución educativa nuevas formas de hacer y de ser, que abarcan aspectos tanto de la práctica pedagógica o sea nuevas didácticas, currículos, formas de evaluar, de enseñar y de considerar los procesos de aprendizaje, como también de las interacciones, relaciones, lenguajes, comportamientos, convivencia.

⁵⁰ CALVO, M^a Isabel / GONZÁLEZ, Francisca. Medidas de atención a la diversidad en primaria y secundaria. Universidad de Salamanca, España.

Todos estos aspectos son evidenciados en diariamente en la Institución Educativa COOMULSAP, lo peculiar de estas prácticas es que en la mayor parte del tiempo se presentan conflictos entre los estudiantes y entre estudiantes y maestros. Los comportamientos agresivos, las expresiones peyorativas, las amenazas y el desacato de las normas forman parte de la vida institucional. se observar en gran parte cual es la forma de interacción entre pares, que se enmarcan en su mayoría por las peleas, los insultos y las amenazas de unos a otros, diciendo “te voy a matar”, “a la salida te espero”, “le voy a reventar esa cara” entre otras cosas. (Sesión nº 4 - 6 de Agosto de 2008-Jhon Edison)

Al escuchar expresiones como las expuestas anteriormente se generan interrogantes que apuntan descifrar cuales son las prácticas que se desarrollan en las comunidades donde viven los estudiantes. También a la resolución de conflictos que se dan en estos espacios, que es lo que los niños, niñas y adolescentes traen consigo diariamente al plantel educativo. Es aquí donde la institución y la familia juegan un papel preponderante, pero realmente no es así la falta de comunicación que demuestra la poca participación de ésta ultima en el proceso escolar, descarga toda la responsabilidad a la institución educativa evadiendo responsabilidades que les corresponde a ellos(as).

Estas situaciones que ponen en tela de juicio el papel que la familia está jugando para que la educación de sus hijos sea de calidad. Pues es constante “El trato violento entre los estudiantes, ellos desafían la autoridad del profesor, lo enfrentan, difícilmente controlan sus emociones y su poca tolerancia hace que se tiren objetos, se den patadas, puños, de esta manera el aula de clases, la dinámica de esta se ve afectada y estudiantes que

realmente quieren realizar un trabajo académico, se sienten incómodos, diciendo “no que pereza tantas peleas en este grupo”. (Diario de Campo N° 1 Semana del 7 al 11 de Julio de 2008 – Catalina), es de esta forma como los comportamiento de unos generan malestar en otros, creando una brecha en la convivencia, dificultando el trabajo cooperativo y excluyéndose entre los mismos compañeros.

Éstas prácticas son el reflejo de una sociedad que no ha podido acabar con la marginalidad, que sus acciones se han quedado cortas y no se prestado el suficiente apoyo a quienes más los necesitan, es por esto que desde las culturas, políticas Institucionales se debe reflejar orientaciones que contemplen a los y las estudiantes de manera integral, reduciendo todo tipo de barreras enfatizando en las Institucionales para que éstos(as) no sean excluidos ni marginados, para que se respeten sus derechos fundamentales entre ellos el de la educación y para conseguir la tan anhelada educación para todos y todas.

4.1.2 Índice de inclusión

El proceso de sistematización y análisis de la información a través del índice está organizado desde dos perspectivas de la investigación; el primero desde *un análisis cuantitativo* a partir del instrumento y por otro lado *un análisis cualitativo* de forma descriptiva de los procesos en su aplicación y solución, con el fin de realizar sugerencias que permitan una cualificación de las políticas, prácticas y culturas institucionales que posibiliten una mirada rigurosa a todos los datos estadísticos.

Para llevar a cabo los procesos de sistematización de la información se formulan categorías de análisis basadas en las dimensiones de políticas, prácticas y culturas inclusivas, las cuales se encuentran contempladas en el índice de inclusión desde el siguiente esquema:

- **Dimensión A: Crear CULTURAS inclusivas**

- A.1 Construir una comunidad

- A.2 Establecer valores inclusivos.

- **Dimensión B: Elaborar POLÍTICAS inclusivas**

- B.1 Desarrollar una escuela para todos

- B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad

- **Dimensión C: Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas**

- C.1 Orquestar el proceso de aprendizaje

- C.2 Movilizar recursos.

Selección de la muestra:

La definición de la muestra para la aplicación de los cuestionarios del índice de inclusión se establece siguiendo el criterio estadístico del nivel de confiabilidad determinado por el Programa Nacional de Educación Inclusiva (2006) del MEN, la cual es del **95%**, de la comunidad educativa en cuanto los grupos de estudiantes y padres de familia y acudientes.

Siendo para el caso de docentes, directivos docentes y personal administrativo y de apoyo el **100%** de la población.

Siendo entonces para este proceso consultados desde de los estudiantes un muestra conformada por **204 estudiantes** el 79 % de la población escolar los cuales son integrantes de los grados Preescolar, Primero, Procesos Básicos, Segundo, Tercero, Quinto y Aceleración, que comprende niños-as y adolescentes en un rango de edad de 6 y 16 años.

Es necesario anotar que esta conformación no obedece a una selección intencionada, pues es de suponer y estuvo en nuestros principios, que el índice debería ser aplicado a la totalidad de los estudiantes, no existiendo para este caso tal correspondencia debido a factores como inasistencia, nulidad de los cuestionarios, o resistencia por parte de los estudiantes, lo que se traduce desde la falta de motivación por su parte para responder el cuestionario.

Fueron también consultados **92** Padres de familia y/o acudientes de los estudiantes integrantes de los grados mencionados anteriormente, y la totalidad de docentes y directivos docentes con los que cuenta la institución, los cuales se distribuyen en **9** docentes de diferentes áreas, **1** directivo docente (rector de la Institución Educativa) y **2** personales de apoyo de la Institución, encargados de los oficios varios.

Esto para un total de **308** cuestionarios diligenciados y recolectados.

- **El proceso de aplicación del índice de inclusión:**

La aplicación del Índice de Inclusión en la Institución Educativa (IE) San Nicolás (COOMULSAP), correspondió a un proceso de autoevaluación institucional desde las orientaciones dadas en el Programa Nacional de Educación Inclusiva con Calidad del MEN (2007), y cuyo objetivo está dirigido a identificar las características institucionales en las dimensiones que obedecen a las políticas, prácticas y culturas inclusivas. Estos criterios de evaluación, permiten que las Instituciones Educativas formulen desde el alcance de la calidad planes de acciones para el mejoramiento hacia una educación inclusiva que asegure el camino a una transformación de la institución educativa con principios, valores y acciones inclusivos en cada uno de sus espacios y de sus actores.

Desde los criterios de calidad que se evalúan en el índice de inclusión, se obtiene a través de su aplicación, una visualización o estado real de la forma en que las concepciones, prácticas y políticas institucionales se proyectan o al contrario se interponen en el alcance de una educación inclusiva con visiones de la calidad con sus propias acciones y recursos.

En el proceso de reconocimiento del contexto escolar y de sus actores, como también de la preparación institucional para la autoevaluación, se contemplaron desde la implementación de esta metodología, elementos relacionados con la calidad y cantidad de tiempo necesario para llevar a cabo las diferentes fases hacia su aplicación, comprendiendo así un tiempo aproximado de 5 meses, periodo durante el cual 3 meses fueron destinados a un espacio de sensibilización y actividades preparatorias de toda la comunidad educativa para la autoevaluación de la inclusión y 2 meses restantes dirigidos a la aplicación del instrumento a toda la comunidad

educativa, estudiantes, familias, docentes, directivos docentes y otro personal de la institución.

Posteriormente fueron analizados los resultados obtenidos a partir del instrumento, elaborado como una escala de tipo Liker, bajo los criterios de la investigación de carácter cuanti-cualitativa, la cual desde el paradigma descriptivo-explicativo, permite el análisis de las percepciones del grupo encuestado y al mismo tiempo posibilita la identificación de las tendencias y frecuencias de respuesta, desde la utilización de gráficos representativos para cada dimensión y componente, especificando además como son valoradas desde cada uno de los grupos de actores de la IE. El proceso descriptivo-explicativo se lleva a cabo mediante el establecimiento de categorías, que para este caso se relacionan con las categorías conceptuales según las tres dimensiones contempladas en los referentes de la educación inclusiva, a través de un análisis relacional determinando la forma como éstas dimensiones se entrecruzan e interactúan, y posibilitando desde su análisis cuantitativo la base de porcentajes según las respuestas de las audiencias consultadas para cada una de las dimensiones y sus componentes.

En cuanto al desarrollo de las fases y su tiempo de duración, se logró identificar que en las dinámicas institucionales es posible vivir de manera simultánea los procesos de preparación para la autoevaluación y aplicación del índice, como también la generación de ciertas acciones que de hecho pueden estar de entrada, orientadas hacia la transformación de la culturas y las prácticas, tal y como ocurrió en este caso con las diferentes actividades institucionales que tenían como propósito generar espacios de reflexión conjunta sobre las visiones y vivencias de los diferentes actores en las temáticas y construcciones de una educación inclusiva (la diversidad, el respeto por el otro, el trabajo colaborativo, entre otras) y que permitieron evidenciar o reiterar mediante la observación el estado real de las prácticas y culturas institucionales, pues de hecho las practicas y las culturas, pensadas

como las acciones, comportamientos y formas de pensar en la vida escolar son mucho más explícitas y evidentes desde la observación, lo que significa que realmente en la autoevaluación de la IE en cuanto al estado de una educación para todos es la observación directa, la técnica que ofrece muchas más posibilidades de reconocer el estado real y comprender sus formas.

Sin embargo en la evaluación de éste proceso metodológico, se analiza la necesidad de procurar un menor tiempo de inversión en la aplicación, máxime cuando se trata de instituciones relativamente pequeñas como es COOMULSAP y con un número relativamente reducido de estudiantes y docentes, (260 alumnos 8 docentes y 1 directivo, y aproximadamente 92 familias). Es válido resaltar que la importancia del proceso de autoevaluación institucional radica en que los actores involucrados asuman por sí mismos el proceso, creando las herramientas necesarias para su cualificación a partir de la evaluación de los puntos débiles de la inclusión dados en su interior, asumiendo por su propia cuenta la creación de condiciones favorables para transformación sustancial en las prácticas, políticas y culturas vivenciadas.

Al no haberse dado en la IE el proceso de autoevaluación y aplicación del instrumento desde esta óptica, considerando que se contó con evaluadores(as) externos, (en este caso con el equipo de maestros y maestras en formación) se contrarresta precisamente la capacidad y empoderamiento de la institución para pensarse así misma, y generar la valoración del proceso de autoevaluación, como una necesidad y un indicador mismo de búsqueda de la calidad y también como parte importante de su realidad y los procesos pedagógicos.

Estas situaciones representan algunas de las debilidades en el proceso de desarrollo del proyecto, como también en el sentido mismo de la investigación acción en educación, en la cual debe ser la misma comunidad educativa quien se concibe como la gestora y evaluadora de sus situaciones para asumir transformaciones, las cuales están en directa relación con la

premisa de identificar tales dificultades en las concepciones desde la cultura, sus prácticas escolares, y la existencia de fundamentos sólidos de acción que las materialice desde las políticas, generándose un engranaje efectivo con los aspectos claves de mejora institucional, en sus diferentes áreas de gestión de la calidad (directiva y administrativa, de horizonte institucional, académica y de la comunidad) y desde las cuales se van generando espacios importantes para la reflexión sobre los avances y/o debilidades en relación con los procesos tanto de inclusión como de exclusión manifestados en la interacción escolar y pedagógica de cada uno de sus integrantes. De ésta forma, la preparación, aplicación y análisis de los resultados del índice de inclusión obedeció a la consecución de las siguientes fases:

En la fase inicial, el grupo de coordinación, en este caso externo a la institución educativa y conformado por los maestros-as en formación ejecutores del proyecto y quien se denomina como el “amigo(a) crítico”, conjuntamente con la asesora del proyecto de grado, inició una sensibilización con los estudiantes y la comunidad educativa sobre la importancia de analizar sus procesos, evaluarlos constantemente y ver su estructura y pertinencia en cuanto a la respuesta educativa y pedagógica que se está brindando a la población y a la comunidad educativa en general. Las actividades dirigidas a cada actor educativo, se diseñaron desde la generación de reflexiones conjuntas para los docentes y directivos docentes, como fueron encuentros bajo la temática de educación inclusiva, sus componentes y el marco legal en la cual está sustentada.

(Ver informe metodológico – propuesta de formación docente).

En el proceso de sensibilización hacia los estudiantes, se realizaron actividades direccionadas sobre como quisieran que fuera su escuela desde los valores inclusivos y qué aspectos según ellos, eran claves para que la

institución se convirtiera en un espacio incluyente, reconocedor y valorador de sus necesidades y características, tanto personales como colectivas.

(Ver anexo #5)

En cuanto las familias y el proceso de sensibilización que se llevo a cabo con los padres, madres o acudientes de los estudiantes, es necesario detenerse en varios aspectos procedimentales que dificultaron la consecución de la participación y apropiación en este proceso, por ejemplo la convocatoria debe ser adecuada y planificada por parte del equipo evaluador, ya que en este caso estuvo centrada en analizar de una forma bidireccional (maestros y estudiantes) el carácter de las culturas y prácticas escolares y de las interacciones pedagógicas cotidianas, desconociendo por tanto que la participación de las familias en las decisiones y gestiones institucionales es de relevante importancia en el proceso de transformación hacia la inclusión, para que estos como agentes educativos se sientan consultados en el proceso de autoevaluación, abriendo los espacios para que se sientan comprometidos y a la vez aseguren procesos educativos con calidad desde su acompañamiento.

Al igual que se presentan en la IE barreras para el acceso y la participación de los y las estudiantes, también se presentan barreras para la participación para la participación de las familias, quedando en cuestionamiento este principio como posibilidad de involucrarlas como actores, agudizando cada vez mas la poca comprensión y aproximación de la escuela a las realidades familiares, en las cuales factores como su bajo nivel de escolaridad, actitudes desfavorecedoras para los procesos educativos de sus hijos, (desmotivación y falta de credibilidad en la educación) sesgan de una forma directa la posibilidad de consultarlos como agentes validos en el proceso, lo que convierte la presencia de la familia en la IE en el símbolo de actos de indisciplina y de poco compromiso por parte de sus hijos, generando este hecho una resistencia por parte de los padres para buscar espacios de

diálogo efectivos con los directivos docentes, los y las docentes de la Institución Educativa.

Cuando las IE no se rigen por principios inclusivos de participación familiar, tanto desde el principio en la aplicación del índice, como en sus fases de sensibilización y apropiación, y en la elaboración de los planes de mejoramiento abren otras perspectivas de lectura en cuanto a las prácticas y culturas vividas por los estudiantes, ya que cuando las familias están relegadas de los procesos educativos de sus hijos, se da pie para que la exclusión se convierta en un efecto en cadena para los estudiantes.

Si la participación es un derecho inherente desde la educación inclusiva, debe trascender de actores y focalizarse también en la familia, no solo haciéndola partícipe de los cambios positivos o negativos de sus hijos-as en relación con su proceso de desarrollo y aprendizaje, si no también empoderarla para que se sienta en confianza con los cambios y toma de decisiones propuestas en la institución educativa como es en este caso, el de la transformación hacia la inclusión, buscando desarrollar de su parte y de la institución educativa capacidades de transformación y adopción de políticas, prácticas y culturas, y sirviéndose de apoyo mutuo para emprender con toda la comunidad educativa un avance en positivo, en el cual se tome la inclusión como un cambio necesario en la interacción entre los estudiantes y sus contextos, las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas.

Durante esta fase también se evidenció y comprendió la necesidad de contemplar actividades dirigidas para los otros miembros del personal ya que desde su rol en la IE se contemplan dinámicas estructuradas desde las dimensiones vistas en el índice de inclusión las cuales reflejan las condiciones ocurridas en el momento.

En la fase de apropiación y sensibilización, se realizó por parte del grupo coordinador, actividades de formación y sensibilización sobre las

dimensiones del índice y su materialización en la vida escolar (Prácticas, Políticas y Culturas) las cuales se realizaron a través de boletines, carteleras, cd's, y actividades de aplicación grupal, a cada uno de los actores educativos (estudiantes, familias, docentes y directivos docentes). Estas acciones estuvieron encaminadas en resaltar la importancia de reconfigurar los valores y prácticas vividas en sus interacciones hacia la construcción de una comunidad educativa inclusiva.

Es importante aclarar que en el transcurso de ésta fase, también se realizaron las invitaciones a cada docente y directivo docente para que reservaran dentro de su planeación un espacio dirigido a la aplicación del índice, en la cual para cada grado y actor se destinó un horario y espacio específico, lo que permitió al equipo coordinador realizar las flexibilizaciones y adecuaciones necesarias para la aplicación del instrumento, las cuales luego de un conocimiento y apropiación de cada dimensión por parte de cada maestro en formación integrante del grupo coordinador, generó discusiones internas sobre su significado e interacción, que guiaron la realización de una correcta adaptación del instrumento para cada grupo estudiantil, familias, profesorado y miembros del personal. (Ver anexo #6)

Cuando en una IE se inicia el proceso de autoevaluación para una posterior transformación hacia la inclusión, es necesario considerar de forma muy reflexiva el papel del amigo crítico, evitando que el proceso se convierta en una situación externa que no corresponde la naturaleza y la vida de la IE, debe procurarse que el par externo como amigo solidario guíe a la IE en la capacidad de construir sus propios medios, sus propias estrategias, lo que significa que el par amigo no realiza la evaluación para la IE, sino que potencializa la capacidad institucional para hacerlo por sus propios medios, por ejemplo en los momentos preliminares es fundamental que se generen cambios en la estructura organizativa y administrativa de la IE, con relación al área de gestión directiva y administrativa, mediante la conformación del

comité, comisión, o equipos de inclusión que se convertirán en los defensores y gestores de la transformación, con la responsabilidad directa de elaborar una carta de navegación para un inmediato y largo plazo, de lo contrario las acciones de los amigos críticos solo serán acciones circunstanciales que no permean y forman parte de la filosofía y el PEI de la IE.

En la fase de aplicación, Se adoptaron diversas estrategias sugeridas por el Programa Nacional de Educación Inclusiva con Calidad del MEN (Ministerio de Educación Nacional), entre las cuales encontramos las siguientes:

Aplicación del índice para los estudiantes:

Para la recolección de información se utilizó como estrategia maestra, la aplicación de los cuestionarios en pequeños grupos, en el cual los maestros en formación aplicaron el índice a cada grado, designándose por cada integrante, la orientación y asesoría en este proceso por subgrupos de estudiantes (Anexo #7).

Igualmente se recurrió a la estrategia de cruce de edades (compañero (a) – compañero (a)), pero a nivel grupal, en la cual un estudiante del mismo grupo que tenga un nivel de lectura y escritura avanzado, ayude a su compañero a responder el índice, leyéndoles cada ítem, pero sin sugerirle opciones de respuestas, situación dada por que en cada uno de los grupos se encontraron niños que presentaban niveles cognitivos y de aprendizaje escolar más altos y con apropiaciones a la lecto escritura mayor que algunos de su mismo grupo y por lo tanto ellos estaban en la capacidad de colaborarles a sus otros compañeros con la lectura de cada ítem.

(Anexo #7)

En los grados iniciales como preescolar, primero y procesos básicos, el índice se adecuó específicamente para sus características y niveles de

conocimiento, el equipo coordinador tomó cada ítem y lo adecuó a un lenguaje mas común y entendible para la el nivel de desarrollo, con cuidado de no cambiar la intencionalidad y sentido del ítem, así mismo para éstos grupos, cada maestro en formación encargado de un pequeño grupo leía el ítem, y les daba la posibilidad de responder según la simbología establecida para cada opción de respuesta en las casillas correspondientes. (Anexo #7)

Aplicación del índice para los maestros;

Dentro de las acciones de preparación y construcción de culturas y prácticas inclusivas se creo una estrategia institucional de comunicación permanente con los y las docentes, donde se les suministro a los maestros el cuestionario para ser diligenciado en un lapso de tiempo, lo que les permitía disponerse adecuadamente para leerlo y diligenciarlo de una forma satisfactoria. Así mismo, a los docentes y directivos docentes se presentó la opción de que al diligenciarlos los depositaran en el “Buzón de la Inclusión” ubicado en la sala de profesores, para que luego el los maestros en formación los recopilara para su posterior sistematización y análisis. (Anexo #8)

Aplicación del índice para padres, madres y acudientes;

El índice para los padres de familia y acudientes fue adaptado en cada ítem desde un lenguaje estructurado y comprensivo con un instructivo claro de diligenciamiento, situación presentada debido a las limitantes para convocar a los padres de familia y/o acudientes de la Institución a un espacio conjunto que permitiera la discusión y aplicación del instrumento. Se les envió entonces cada encuesta con los estudiantes para que lo devolvieran diligenciado en el espacio de la entrega de informes de calificaciones que sería al día posterior de esta entrega. (Anexo #6)

Aplicación del índice para otros miembros del personal:

Esta se realizó a través de una entrevista con cada empleado no docente de la institución (Portero y encargada del aseo) a medida que se leía e indagaba por cada ítem, de se explicaba si era necesario su intencionalidad y posteriormente, se les pedía la opinión según el cuadro valorativo destinado para cada uno. (Anexo #7)

- **Interpretación de la información arrojada por los cuestionarios:**

En el proceso de autoevaluación y para la sistematización, análisis e interpretación de los resultados en la aplicación del índice de inclusión, se organiza una estructura de contenido a partir de las categorías de análisis que en este caso son categorías conceptuales retomadas de las dimensiones y sus componentes tal y como se mencionó anteriormente, definiéndose para ésta interpretación cada componente desde su importancia y relación para la dimensión de la cual hace parte. En este sentido es necesario partir de la consideración acerca de su definición, que permita identificar de forma precisa cuales son los aspectos a los que se hace referencia:

Culturas inclusivas

Desde ésta dimensión, la Institución Educativa como comunidad de aprendizaje y de activa participación, debe configurarse desde el establecimiento y transformación hacia una comunidad segura, que acepta y estimula a todos y cada uno de sus miembros. En ésta dimensión, los estudiantes son valorados por sus capacidades y por su condición de personas, sus características se valoran y aceptan desde las interacciones escolares, siendo entonces, las culturas incluyentes las que permean de forma directa las prácticas y políticas inclusivas, dado que las concepciones y actitudes, son la expresión de las creencias y lecturas acerca del conocimiento que se tiene sobre el “otro” ,y su singularidad, ya que son consideradas como la parte inicial para la transformación cultural institucional en cambios positivos que sean sostenibles y adoptados por cada actor (familias, docentes, directivos docentes, estudiantes) desde sus prácticas cotidianas.

Contar con una concepción y actitud que sea comprensiva de la diversidad, ofrece una guía para promover, crear y transformar tales interacciones educativas en una base sólida que apoye el aprendizaje y la participación, consolidándose en aspectos materializables desde la filosofía y los principios institucionales, como lo es en el manual de convivencia, y en los elementos que se convierten en identitarios para la Institución Educativa.

En el ámbito de la cultura inclusiva, las percepciones y concepciones de los maestros hacia el aprendizaje de los estudiantes, de los estudiantes hacia la institución, así como también de todos los actores educativos entre sí, se concretan en elementos propios del clima institucional, desde el cual las políticas y prácticas educativas se reconfiguran constantemente, de una manera acorde a las concepciones establecidas desde los valores inclusivos.

Así mismo, desde la dimensión de culturas, se desprenden dos componentes cruciales para su visualización y análisis al interior de la IE. El primero obedece a la **Construcción de una Comunidad**, desde el cual el reconocimiento, aceptación y respeto por la diferencia se convierte en el pilar fundamental para asegurar la participación, construir entonces dicha comunidad inclusiva, requiere que todos y todas celebren la diversidad y diferencia que le es propia, brindando múltiples posibilidades de participación y pertenencia dentro de la institución, siendo todos los alumnos aceptados, reconocidos en su singularidad, valorados y con posibilidades de participar en la escuela con las modificaciones necesarias para que así sea, ofreciendo además soportes multidimensionales para aquellos que por sus características tienen dificultad en ejercer sus derechos y su participación, desde el reconocimiento de sus necesidades y actuando para compensarlas desde una concepción incluyente.

Construir una comunidad inclusiva implica entonces, trabajar en la incorporación de representaciones y acciones para valorar al conjunto de personas, en este caso de niños, niñas o adolescentes que han sido sistemáticamente excluidos por su raza, condición social, etnia, pobreza, o discapacidad, o en este caso por diversas situaciones de vulnerabilidad social. Cuando se construye una comunidad educativa inclusiva, es porque está se encuentra en la capacidad de reconocerse como parte generadora de acciones que incluyen o que por el contrario excluyen, identificando dentro de sus roles, conocimientos y responsabilidades, la necesidad de trabajo en la construcción de relaciones significativas en cuanto a la convivencia, lo comunicativo, lo social, entre todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa.

Desde el segundo componente de esta dimensión, el **Establecimiento de Valores Inclusivos**, se hace mención a las creencias y actitudes que se

tienen acerca de la educación, y en la forma en que estos logran vertebrarse en la construcción y transformación de las prácticas y políticas inclusivas. Estos se reflejan desde las maneras y el interés que se da a las posibilidades de participación e interacción de la comunidad educativa. El establecimiento de valores inclusivos radica en una posibilidad distinta de comprender la educación, en la cual la construcción de una escuela diferente, sin exclusiones ni discriminaciones, una escuela para todos, se hace posible desde los cambios sistemáticos en los valores, las creencias y actitudes, las cuales son necesarias en la Institución Educativa COOMULSAP evidenciándose maneras educativas de conocimiento y construcción institucional que posibilite el acceso y la permanencia de todos.

Desde estos aspectos es importante detenernos en el análisis e interpretación de la cultura inclusiva en la Institución Educativa, interpretación que se apoya en el análisis de gráficos y utilización de porcentajes en proporción a los participantes, determinando de éste modo las valoraciones de cada encuestado hacia los ítems que hacen parte de esta dimensión.

Desde los y las estudiantes:

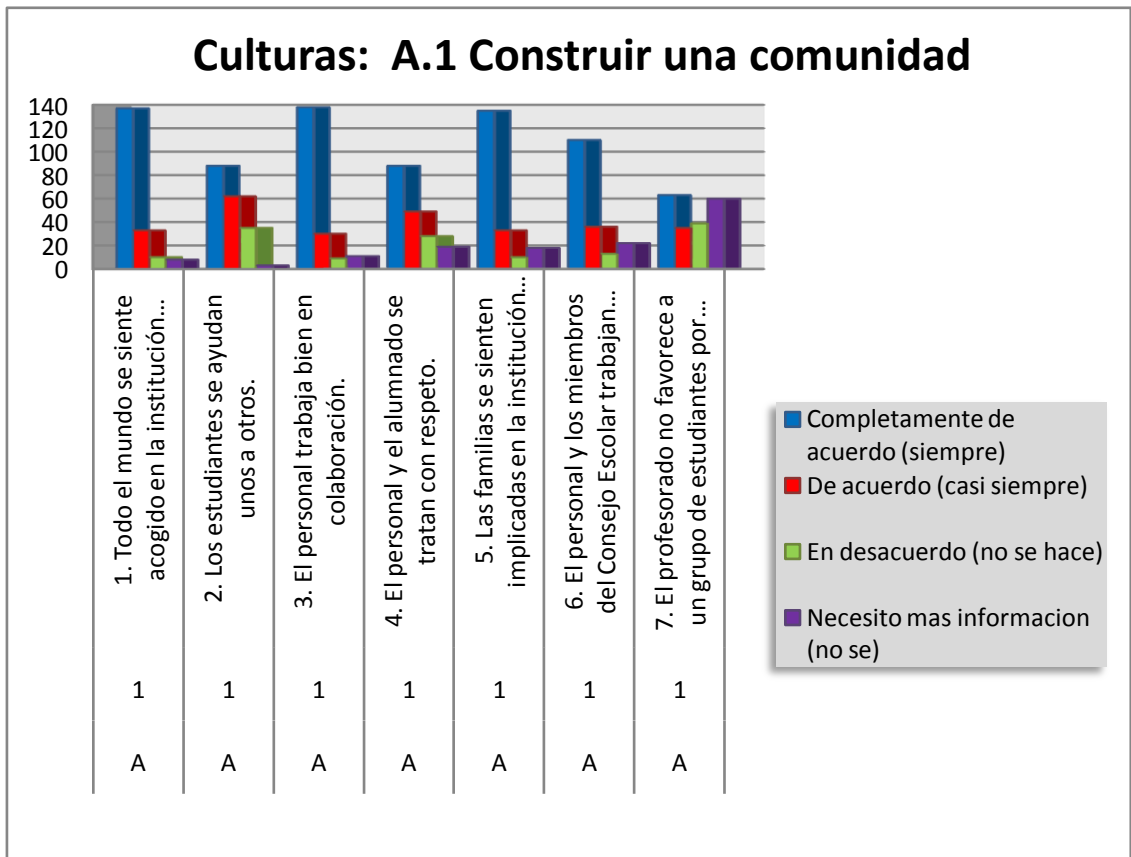


GRAFICO 1

En esta gráfica se vislumbran las culturas institucionales, las cuales contemplan los valores, actitudes y concepciones existentes en la IE y por tal motivo es de especial interés permitir un método que implique observar, analizar y modificar las actuaciones que sustentan las conceptualizaciones que se han venido desarrollando. En el gráfico #1 se observa lo que respecta a la población estudiantil, para el cual se contó con una muestra de 204 Niños, Niñas y Adolescentes correspondiente al 79% de la población de la institución Educativa COOMULSAP, que lograron dar respuesta a lo planteado en el formato evaluativo del Índice de Inclusión. En ésta primera parte de las culturas inclusivas se contempla el componente de “Construir

una comunidad” en el cual se indaga en su primer ítem (A.1.1) sobre las percepciones en torno a la acogida que ha brindado la institución a todo el personal que se encuentra fue matriculado allí. Ante esto se puede observar que 137 estudiantes equivalentes al 67%, se sienten acogidos, es decir, se encuentran de acuerdo con la acogida, con el recibimiento, la actitud positiva y dinámica que ha posibilitado su ingreso. 33 estudiantes, los cuales corresponden al 16% de la población, opinan que casi siempre se han sentido acogidos. De otro lado se encuentran 10 estudiantes, equivalentes al 5% de la muestra que expresan no sentirse acogidos, y otra parte de la población necesita mas información, lo que es equivalente a 8 estudiantes correspondiendo al 4% de la misma. Esto significa que para este primer ítem gran parte de la población se encuentra totalmente de acuerdo con las actitudes visualizadas favoreciendo el ingreso, la permanencia y la participación de todos y todas.

En el componente de construcción de comunidad, el segundo ítem (A.1.2) menciona la cooperación que existe entre los estudiantes, es decir, la manera como los estudiantes se colaboran, se solidarizan y apoyan unos a otros en su proceso de enseñanza, aprendizaje y participación, en el cual podemos observar que las respuestas positivas alcanzan el 43% correspondiente a 88 estudiantes. De los 204 estudiantes encuestados, 62, es decir, el 30% de la población, opina que solo en algunas ocasiones encuentran el sentido de colaboración y cooperación entre sus compañeras y miembros de la institución educativa. El 17% o sea 35 de estos se encuentran en total desacuerdo con respecto a la cooperación y expresiones de solidaridad que encuentran en sus pares, y 3 estudiantes que contemplan el 1% aún no entienden la manera de trabajo y de fortalecimiento que encuentran entre los compañeros de la IE. Lo anterior evidencia que el trabajo cooperativo en la IE es débil y por tal motivo debe ser implementado y fortalecido en la prácticas docentes, permitiendo las interacciones y las cercanías entre estudiantes.

En el tercer ítem (A.1.3) se pregunta por la manera en la que los miembros directivos (docentes y directivos docentes) se encuentran comunicados para desempeñar de manera óptima su labor en la IE, ante el cual se observa que el 68% de los estudiantes(138) califican de manera positiva las relaciones existentes entre los docentes para el desarrollo de su labor, 30 estudiantes ó sea 15% , aún opinan que esto es visto solo en algunas ocasiones y un 4%, es decir, 9 estudiantes opinan que se observan grandes vacíos en estos espacios de comunicación e interacción de algunos miembros de la comunidad educativa que trabajan en pro de la enseñanza y la educación de la población. Entre estos mismos también se encuentra que los estudiantes necesitan ser más informados del proceso llevado a cabo en las interacciones de los maestros, ya que para ellos no han sido visualizadas de una manera clara en el contexto educativo. Ante lo anterior se reflejan unas buenas relaciones entre los miembros directivos pero a su vez aun se hace evidente la necesidad de continuar con un proceso más cooperativo que permita a todo miembro educativo dar cuenta de las óptimas y favorecedoras relaciones entre estos.

El cuarto ítem (A.1.4) pregunta si las relaciones de los estudiantes y los maestros de la IE, están basadas en el respeto, para el cual se muestra que 88 estudiantes, es decir, el 43% se encuentra completamente de acuerdo con la existencia de relaciones basadas en el respeto, y de la misma manera 49 estudiantes, equivalentes al 24% opinan que estas relaciones solo se evidencian en algunos momentos, 28 estudiantes un porcentaje de 14% se encuentran en total desacuerdo e inconformidad con el tipo de relaciones vividas en la IE, y 19 estudiantes equivalentes al 9% aun necesitan mas información de la fundamentación en el tipo de relaciones que se llevan a cabo dentro y fuera del aula de clases, es decir, parte de la población aun no se encuentran en total conformidad con al respeto como un valor y un principio fundante de las relaciones e interacciones de los maestros y los estudiantes de la I E. Este ítem del componente de construcción de

comunidad se presenta como un factor débil dentro de las culturas inclusivas de la IE, pues muestra insatisfacción y desconocimiento desde la visión de los estudiantes.

EL quinto Ítem (A.1.5) Permite conocer el nivel de la participación de las familias en la Institución, para lo cual 135 estudiantes que corresponden al 66% de la población escolar, opina de manera favorable al rol que ha venido desempeñando la institución en lo que respecta a la participación de las familias en la IE. Un porcentaje de 16%, es decir, 33 estudiantes, opinan que solo en algunas ocasiones este aspecto institucional no se ha llevado a cabo tal y como es debido, como a su vez encontramos una parte de la población de 10 estudiantes, un porcentaje del 5% de la población que requieren mas información de los ejercicios, trabajos o actividades que ha venido desempeñando la IE para poder involucrar a las familias en la participación para la toma de decisiones a favor de la educación de cada uno de sus alumnos y en un numero mas bajo encontramos que tan solo 18 niños y niñas la cual corresponde al 9% se encuentran en total desacuerdo con lo que respecta a esta temática participativa.

En el sexto ítem (A.1.6) mencionan la valoración del trabajo cooperativo que se ha venido llevando a cabo en la IE entre el personal y los miembros del consejo escolar, 110 estudiantes correspondientes al 54% que opina de manera favorable hacia las dinámicas de trabajo que se ha venido desarrollando y así mismo el 18% de los estudiantes que corresponden a 36 alumnos representan parte de la población que aun encuentran vacíos en la forma como se ha venido desarrollando las relaciones y el trabajo entre los miembros del plantel educativo, 22 personas, es decir, el 11% necesitan ser mas informadas de aquellos ejercicios que estructuran las relaciones socio laborales de la IE y tan solo 13 estudiantes correspondientes al 6% de la población escolar se encuentran en total desacuerdo con las actividades que han desempeñado las estructuras organizativas del plantel educativo. Para lo cual encontramos aproximaciones en las valoraciones favorables y

desfavorables en el ítem, indicando la necesidad de fortalecer las propuestas que permitan dar a conocer el trabajo cooperativo y dinámico del personal y los miembros del consejo escolar en cuanto a los roles y desempeños llevados dentro de la IE.

En el séptimo ítem (A.1.7) Indaga sobre la predilección que pudieran tener los maestros hacia algunos grupos de estudiantes por encima de otros. En este ítem los resultados dan a conocer aspectos neutros en cuanto a su calificación, puesto que aun no se encuentra una marcada valoración que nos indique que por parte de los estudiantes existan percepciones sobre la existencia de una preferencia hacia algunos alumnos por parte de los docentes. 63 estudiantes lo cual equivale al 31% opinan que los docentes no tienen ningún tipo de preferencia por unos u otros estudiantes, otros 35 estudiantes correspondientes al 17% piensan que solo en algunas ocasiones y 39 estudiantes más, es decir, el 19% de la población manifiestan que existe tendencia en los docentes a favorecer un grupo de estudiantes. En un rango alto, equivalente a 60 estudiantes y al 29% de la población nos muestra que es necesario mas información, para lo cual esto nos indica que aun no se hace evidente las preferencias y distinciones en las aulas de clase, o aun encontramos vacíos en la razón de las mismas.

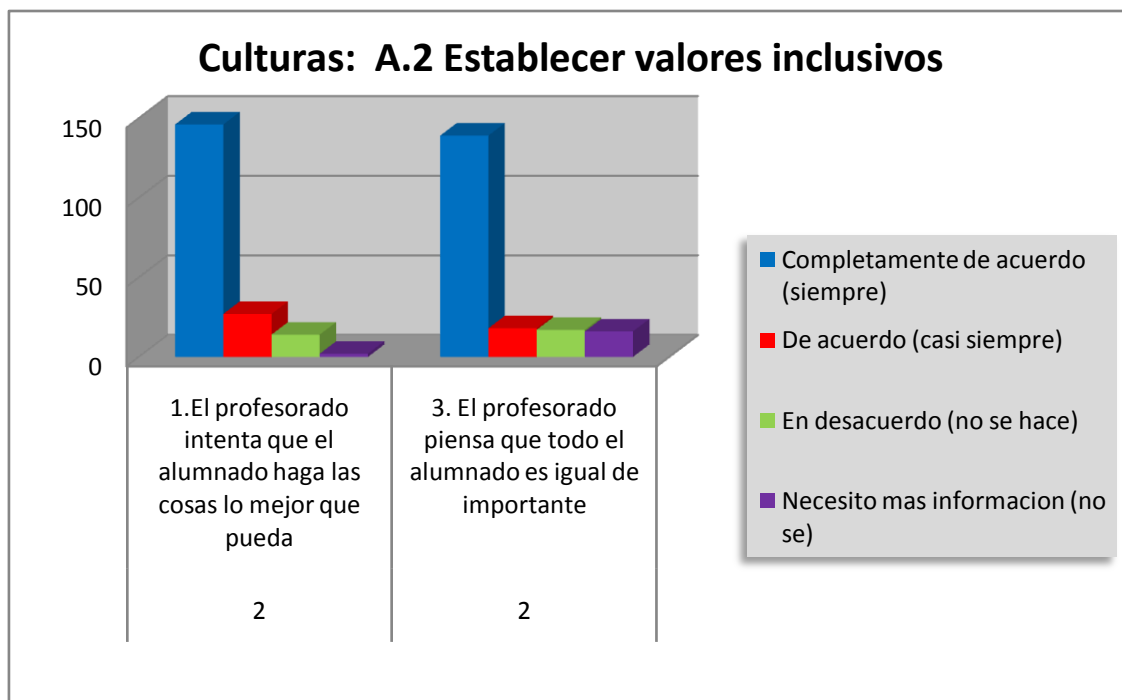


GRAFICO 2

En este gráfico se contempla el segundo componente de la dimensión correspondiente a las Culturas Inclusivas, para la cual se cuenta con dos ítems que nos permiten analizar de manera general el estado actual con respecto a la definición, la promoción, divulgación y apropiación de los valores inclusivos.

En su primer ítem (A.2.1) se da a conocer por parte de los estudiantes sus percepciones sobre la manera como los maestros se esfuerzan para que cada uno de estos realice sus actividades y ejercicios de la mejor manera posible, para lo cual se evaluó de forma positiva y acertada ya que 146 estudiantes representados en el 72% de la población estudiantil encuentran actitudes docentes que permiten motivar a los estudiantes a participar y permanecer de manera determinante en las actividades académicas, 27 estudiantes, es decir, el 13% de la población opinan que solo algunas veces los maestros realizan intentos para que sus alumnos hagan las cosas lo mejor posible y en una cantidad mas baja como el 7% de la población, representada en 14 estudiantes de la IE opinan que se encuentran en total

desacuerdo con lo que se esta llevando a cabo en la institución para que los alumnos hagan las cosas lo mejor posible, aun no encuentran una motivación por parte del maestro hacia la realización de las actividades escolares y 2 estudiantes equivalentes al 1% se encuentran desinformados con lo que implementa el maestro dentro y fuera del aula para apoyar la educación de todos posibilitando el proceso de aprendizaje de cada uno de ellos.

En el segundo ítem (A.2.3) se establece una relación directa con el ítem 1.7 del componente “Construir Comunidad”, ya que ambos indagan sobre la igualdad de criterios de los docentes para establecer relaciones con los estudiantes. El ítem busca conocer en opinión de los estudiantes si para el profesorado, cada uno de sus alumnos es igual de importante, ante lo cual aun se encuentra prevaleciendo respuestas positivas, es decir, 139 estudiantes equivalentes al 68% de la población se encuentra totalmente de acuerdo con el trato igualitario y significativo que brindan sus maestros, el 9% de la población, indica que 18 estudiantes opinan que solo algunas veces se sienten importantes para los maestros y con un porcentaje del 8% lo cual equivale a 17 estudiantes piensan que esto no se da y que sus maestros no los hacen sentir importantes, en igual cantidad encontramos que el 8% de los estudiantes, es decir, 16 estudiantes de la población aun necesitan tener mas información al respecto.

Desde las familias:

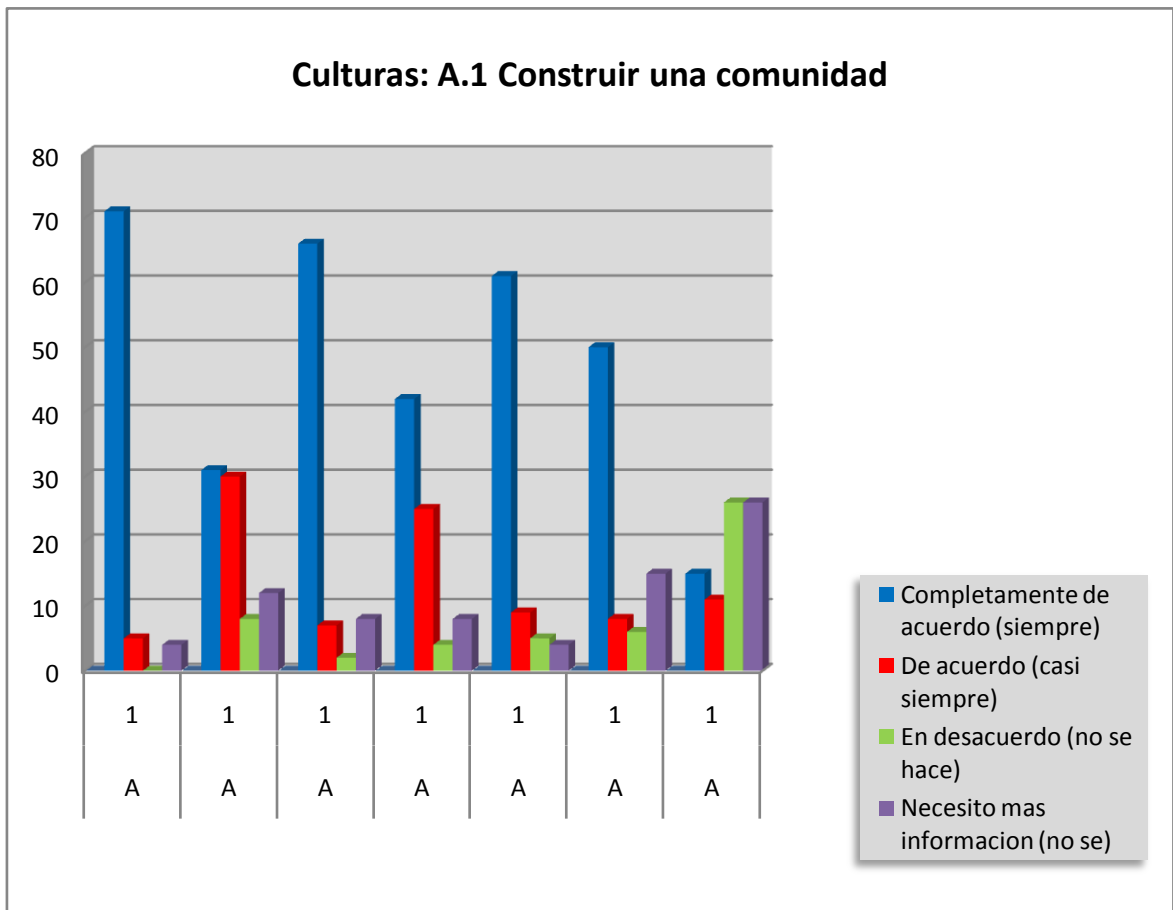


GRAFICO 3

En el anterior gráfico se visualizan las apreciaciones familiares correspondientes a la dimension de culturas inclusivas en el componente de “construir una comunidad” la cual comprende siete items.

En su primer item (A.1.1) se da a conocer la opinion de las familias sobre la acogida o el recibimiento que les ha brindado la institucion, para el cual en el gráfico se da a conocer que 71 familias, es decir, el 77% de la poblacion se encuentran totalmente de acuerdo con la actitud positiva que les ha brindado la institucion para su recibimiento, por tanto 5 familias lo cual equivale al 5% de la poblacion aun opinan que esto solo se presenta algunas veces, es decir, los padres de familia en ciertas ocasiones se sienten admitidos en la IE

indicando que aun existe debilidad a la hora de atenderlos; asi mismo, el 4% de la poblacion equivalente a 4 familias aun necesitan mas informacion de las estrategias utilizadas para recibir y acoger a todos y todas en la IE y aun no existen familias que se encuentran en desacuerdo con el recibimiento que les ha brindado la institucion educativa.

En el segundo item (A.1.2) se da a conocer la valoracion sobre la ayuda y cooperacion que existe entre unos estudiantes y otros, ante lo cual 31 familias, que corresponden al 34% de la poblacion se encuentran totalmente de acuerdo con la base de las relaciones entre los estudiantes de la institucion fundamentadas en el respeto, 30 familias resepresentadas en el 33% de la poblacion opinan que esto se evidencia solo en algunas veces, manifestado en la necesidad de fortalecer las propuestas donde la coolaboracion y la cooperacion sea la plataforma de todas las relaciones, el 9% de la poblacion, es decir, 8 familias se encuentran en total desacuerdo con lo anterior y 12 familias que componen el 13% de la poblacion expresan la necesidad de tener mas informacion de las dinamicas de trabajo llevadas acabo en la institucion que evidencie las relaciones existentes. En este sentido se analiza que al menos del 50% de las familias consideran que las relaciones entre estudiantes son de cooperacion y en general este aspecto de las culturas debe ser considerado como una necesidad de cualificacion para reglamentar y confrontar las bases en las relaciones de los y las estudiantes de la IE.

En el tercer item (A.1.3) se dan a conocer las opiniones de las familias sobre el nivel de la colaboracion que existe entre el personal de la institucion, permitiendo visualizar asi porcentajes o valoraciones en esta poblacion, es decir, 66 familias se encuentran de acuerdo, es decir el 72% de la poblacion se encuentra de acuerdo con la cooperacion que existe al interior de la IE en especial entre el personal que trabaja alli, a su vez 7 familias que componen el 8% de la poblacion considera que esto solo se evidencia en algunas ocasiones, evidenciando la necesidad de continuar trabajando y fortaleciendo

la capacidad de trabajo en equipo; 2 familias que equivale al 2% de la población se encuentran en total desacuerdo con lo anterior y el 9% correspondiente a 8 familias opinan que requieren mas información de las formas de trabajo que existe dentro de la institución.

En el cuarto ítem (A.1.4) permiten identificar si en la percepción de las familias las relaciones están basadas en el respeto del personal y el alumnado de la IE, es decir, si al interior de la institución los miembros que se encuentran allí afianzan las relaciones a través del respeto, ante lo cual 42 familias que componen el 46% se encuentran totalmente de acuerdo con que son adecuadas las relaciones que existen entre el personal y el alumnado de la IE, el 27% de la población, es decir, 25 familias consideran que esto solo se hace evidente en algunas ocasiones, como a su vez 4 familias que componen el 4% de la población se encuentran en total desacuerdo con lo anterior y el 9% de la población, es decir 8 familias necesitan mas información de las bases fundamentales en lo que respecta a las relaciones entre el alumnado y el personal de la institución.

En el quinto ítem (A.1.5) permite conocer si las familias se sienten involucradas con las dinámicas de la institución educativa, ante esto 61 familias que equivalen al 66% de la población familiar se encuentran totalmente de acuerdo con la participación que les ha brindado la IE como parte activa, a su vez, el 10% de la población que compone 9 familias de la IE opinan que esto solo se hace evidente en algunas ocasiones, pues aun presentan vacíos en las estrategias y dinámicas que involucran a la comunidad y 5 familias que comprende el 5% de la población se consideran no sentirse involucrados en las dinámicas institucionales que se han llevado con ellos y el 4% de la población comprendida en 4 familias consideran que necesitan mas información con el rol y la participación de ellos en la IE.

En el sexto ítem (A.1.6) se da a conocer si las familias conciben el nivel de trabajo conjunto que se da entre el personal y los miembros del consejo

escolar de la Institucion Educativa Coomulsap, ante lo cual 50 familias, el 54% de la poblacion se encuentran totalmente de acuerdo en considerar que las formas de trabajo que se llevan dentro de la IE son cooperativas, por tanto el 9% de la poblacion que comprenden 8 familias opinan que esto solo se lleva a cabo en algunas ocasiones, para el cual es necesario continuar fortaleciendo el trabajo en equipo y el 7% de las familias, o sea 6 familias no se encuentran de acuerdo en considerar que las formas de trabajo llevadas al interior de la institucion sean de carácter colaborativo, como a su vez el 16% de la poblacion, es decir, 15 familias necesitan mas informacion al respecto, pues aun no tiene claro las dinámicas de trabajo que se llevan a cabo entre el personal y los miembros del consejo escolar.

En el septimo item (A.1.7) se permite conocer si para los integrantes de las familias, se favorece a un grupo de estudiantes por encima de otros, ante lo cual 15 familias que comprenden el 16% de la poblacion se encuentran totalmente de acuerdo con que el profesorado no favorece algunos grupos de estudiantes, por el contrario 26 familias que representan el 28% de la poblacion se encuentran en total desacuerdo con lo anterior, pues para ellos aun se hacen evidentes las predilecciones existentes hacia algunos estudiantes por parte del profesorado, mientras el 12% de la poblacion, es decir 11 familias opinan que esto se hace evidente solo en algunas ocasiones y 26 familias, es decir, el 28% de la poblacion requieren mas informacion al respecto, pues aun no tienen suficiente claridad con los favoritismos de los profesores hacia sus estudiantes.

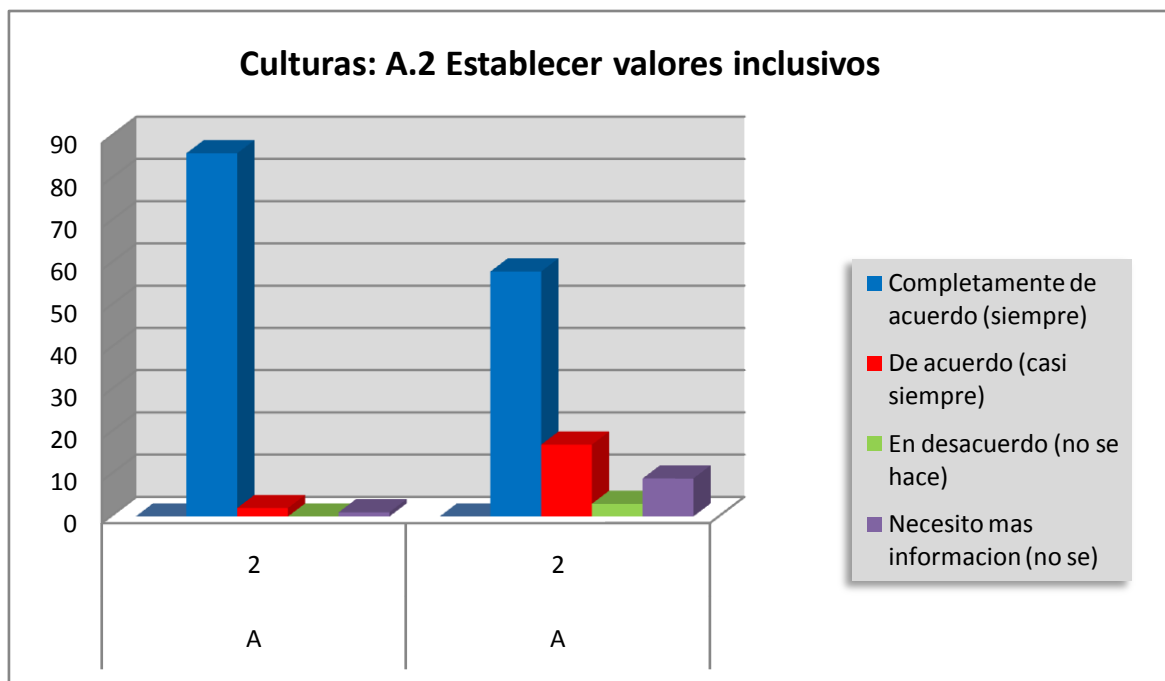


GRAFICO 4

En el gráfico #4 se visualiza el segundo componente denominado “establecer valores inclusivos” de la dimensión de culturas inclusivas el cual comprende dos ítems.

Su primer ítem (A.2.1) se evalúa si desde las familias es percibida la intencionalidad del profesorado para motivar a sus alumnos para realizar las actividades cada vez mejores, ante lo cual 86 familias que comprende el 93% de la población se encuentran totalmente de acuerdo en considerar positivas las formas motivacionales brindadas por el profesorado hacia los estudiantes con el fin de producir en ellos actitudes cada vez mas propositivas hacia lo aprendido, por el contrario no se encontró población alguna que se encuentre en total desacuerdo con las formas motivacionales de trabajo de los profesores hacia los estudiantes, mientras 2 familias consideran que esto solo se evidencia en algunas ocasiones indicando aun la necesidad de fortalecer estos procesos en la IE y una familia que compone el 1% de la

población opina que requiere mayor información al respecto, pues aun no tienen suficiente claridad en el proceso.

El segundo ítem (A.2.3) se indaga si las familias piensan que para el profesorado todos sus alumnos son igual de importantes, fue considerado que 58 familias, es decir el 63% de la población se encuentran totalmente de acuerdo con las formas de atención basadas en la importancia brindada por los profesores hacia sus alumnos, como a su vez 17 familias que comprenden el 18% de la población opinan que esto solo es evidente en algunas ocasiones, pues consideran la existencia de preferencias hacia algunos grupos en la IE, el 3% de la población comprendida en 3 familias se encuentran en total desacuerdo con lo anterior y el 3% que equivale a 9 familias necesitan mayor información con lo que respecta las prioridades de los maestros hacia los estudiantes, pues aun no son evidentes las relaciones del profesorado hacia los alumnos dadas en la IE .

Desde los y las docentes, directivos docentes y otros miembros del personal:

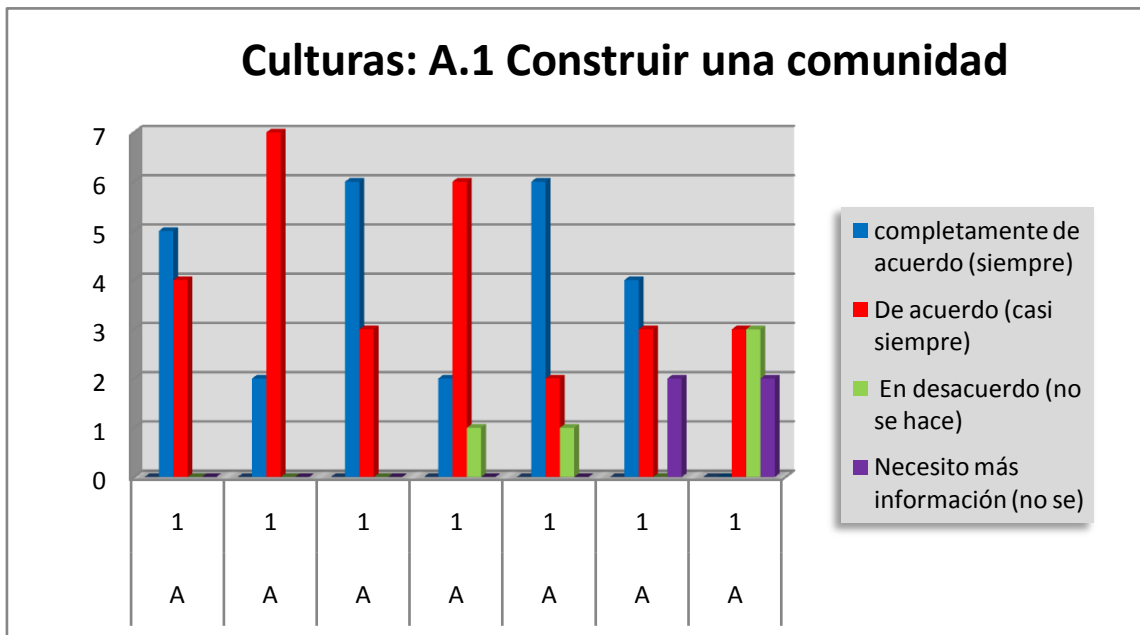


GRAFICO 5

En el gráfico #5 se evalúa la dimensión de culturas y su primer componente de “Construir una comunidad” y comprende 7 ítems.

Su primer ítem (A.1.1) se visualiza la valoración de los docentes acerca de la acogida o el recibimiento que les ha brindado la institución educativa para su recibimiento, ante lo cual 5 profesores que comprende al 56% de ellos se encuentran totalmente de acuerdo en valorar positivamente la accesibilidad de la institución hacia ellos, a su vez 4 maestros equivalentes al 44% opinan que solo en algunas ocasiones se han sentido acogidos en la institución y ninguno de ellos se encuentran en total desacuerdo con la acogida o requieren mayor información de las dinámicas que permiten una accesibilidad a la IE.

Su segundo ítem (A.1.2) comprende la identificación sobre la ayuda y cooperación que existe entre unos estudiantes y otros de la IE, ante lo cual 2 profesores que corresponde al 22% de la población, se encuentran

totalmente de acuerdo con la colaboración que existe entre los estudiantes y 7 de los maestros, es decir, el 78% de la población opina que esto se hace evidente solo en algunas ocasiones lo que permite visualizar la importancia de implementar estrategias de trabajo basados en la cooperación y/o colaboración entre los estudiantes. Ninguno de los docentes, directivos docentes y otro miembro del personal se encuentran en desacuerdo o requieren mayor información al respecto. Ante lo cual para los docentes esto se convierte en una gran fortaleza a la hora de implementar propuestas de trabajo en el aula, pero en una gran debilidad cuando esta cooperación es utilizada en actos violentos, ya que se convierte en una lucha entre ellos mismos.

Su tercer ítem (A.1.3) evalúa la percepción sobre el nivel de la colaboración que existe entre el personal de la institución, para el cual 6 profesores, es decir el 67% de la población se encuentran totalmente de acuerdo con la cooperación y el trabajo en equipo que existe entre ellos, como a su vez el 33% de la población representada en 3 docentes opinan que esto solo se evidencia en algunos casos y es necesario mejorar el trabajo en equipo. Ninguno de los docentes, directivos docentes y otros miembros del personal se encuentran en desacuerdo o requieren mayor información al respecto.

Su cuarto ítem (A.1.4) permite conocer opiniones sobre si las relaciones están basadas en el respeto del personal y el alumnado de la IE, para lo cual 2 maestros, es decir, el 22% de la población se encuentran totalmente de acuerdo con la fundamentaciones de las relaciones entre los estudiantes y el personal de la IE, a su vez el 67% de la población conformado por 6 docentes opinan que esto se evidencia solo en algunos momentos, logrando demostrar la importancia de continuar procesos formativos que permitan sustentar el respeto entre todas las personas de la IE y un docente que representa el 11% de la población no se encuentra de acuerdo con las relaciones existentes en la institución. En conclusión sumando el número de docentes, se puede identificar que más del 50% de los maestros consideran

que se requiere mayores esfuerzos por parte de la poblacion (docentes y estudiantes) para implementar propuestas de reconocimiento y valoracion hacia el otro y lograr que el maestro vea a sus alumnos como figuras que merecen igual respeto y a su vez que los estudiantes evidencien en sus docentes figuras de autoridad.

El quinto ítem (A.1.5) permite conocer la opinion de los docentes sobre las relaciones entre las familias y el personal de la institucion educativa, ante esto 6 docentes, es decir, el 66% de los maestros se encuentran totalmente de acuerdo al pensar que son optimas las relaciones existentes entre todo el personal de la IE y las familias, a su vez dos maestros, es decir, el 22% de la poblacion opinan que esto solo se hace evidente en algunos casos para lo cual es importante continuar con los procesos que permitan mejorar este tipo de relaciones y un maestro, es decir el 11% de los miembros se encuentra en total desacuerdo con lo anterior.

El sexto ítem (A.1.6) da a conocer como es valorado el trabajo conjunto que se da entre el personal y los miembros del consejo escolar de la Institucion Educativa, demostrando que 4 docentes, es decir, el 44% de la poblacion se encuentran de totalmente de acuerdo con las formas de trabajo que se dan al interior de la IE, 3 maestros los cuales equivalen al 33% de la poblacion opinan que esto se evidencia solo en algunas ocasiones y para ello es primordial continuar consolidando el trabajo conjunto que se da entre el personal y los miembros del consejo escolar y el 22%, es decir 2 docentes necesitan mas informacion al respecto, pues aun no es evidente, no es claro o no se sienten involucrados en los trabajos conjuntos de la IE. Concluyendo que las tendencias de los porcentajes no se encuentran en una diferenciacion marcada, es decir, todos oscilan en un porcentaje equitativo permitiendo visualizar que no existe un excelente trabajo en equipo con el personal de la IE y los miembros del consejo escolar, pero tampoco se muestran quebrantadas estas relaciones, ante lo cual es necesario continuar realizando o fortaleciendo las actividades conjuntas.

El séptimo ítem (A.1.7) da a conocer si para los docentes todas las instituciones de la localidad se encuentran involucradas en el centro, ante esto los maestros no se encontraron totalmente de acuerdo con las implicaciones de las demás instituciones a la IE, 3 docentes opinan que solo en algunas ocasiones, es decir el 38% de la población evidencia estos acercamientos solo en algunos momentos, el otro 38% de los docentes, es decir, 3 maestros no se encuentran de acuerdo con lo que indica el ítem y 2 maestros equivalentes al 25% de la población requieren mayor información con el tipo de relaciones que las instituciones educativas de la localidad configuran con COOMULSAP. Los porcentajes muestran que existe igual porcentaje entre los que opinan que esto solo se lleva a cabo en algunas ocasiones y los que se encuentran en total desacuerdo, lo que evidencia pobres relaciones con las instituciones de la localidad, haciéndose necesario implementar propuestas no solo institucionales, sino también locales que permitan tener mayores relaciones con las Instituciones del contexto inmediato.

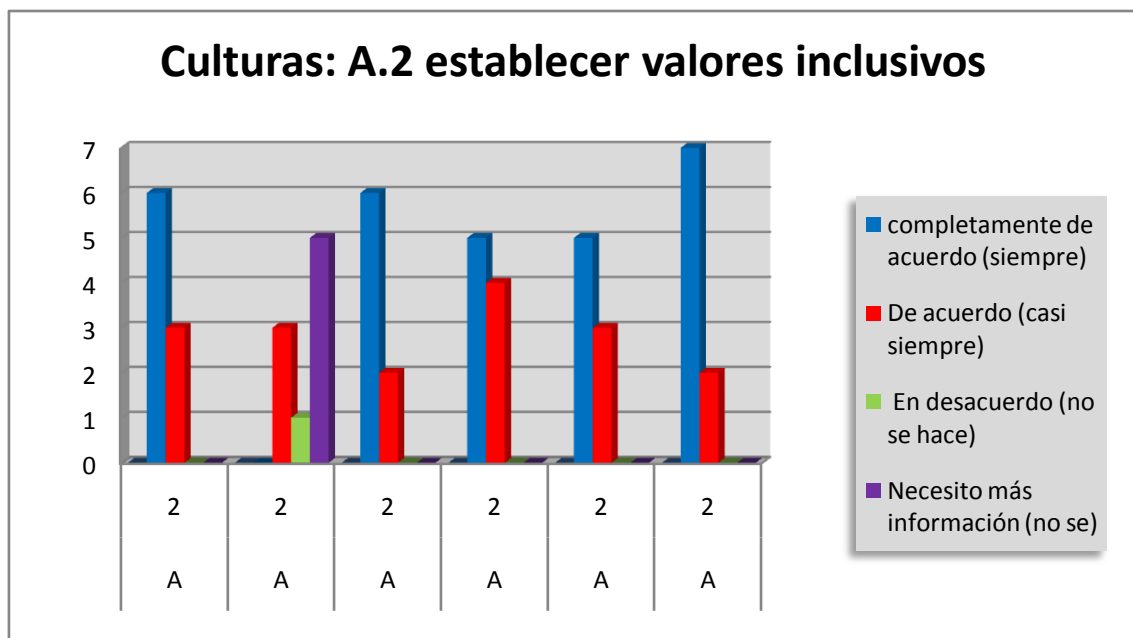


GRAFICO 6

En el gráfico #6 se presenta la evaluación de la dimensión de culturas en el segundo componente “establecer valores inclusivos” en la Institución Educativa COOMULSAP el cual se compone de 6 ítems.

El primer ítem (A.2.1) da a conocer las altas expectativas que los docentes se tienen sobre el alumnado, el 67% de los maestros, es decir, 6 maestros se encuentran totalmente de acuerdo con las grandes expectativas que existen frente a los estudiantes y 3 maestros, o sea el 33% opinan que solo en algunas ocasiones logrando identificar altibajos en las representaciones que se tienen frente al alumnado y a su vez se no se encontraron docentes que se encuentren en total desacuerdo o que requieran mayor información al respecto.

El segundo ítem (A.2.2) da a conocer si los docentes piensan que se comparte la filosofía de la inclusión entre el personal, los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias, ante lo cual 3 maestros, es decir el 33% de la población opinan que en algunas ocasiones existe este tipo de

filosofía en la comunidad educativa, un maestro no se encuentra de acuerdo con lo indicado en el ítem lo cual equivale al 11% de la población y 5 docentes requieren mayor información al respecto, es decir, el 56% de los mismos necesitan mayor apropiación de la filosofía institucional. Mostrando en los porcentajes que los docentes aun no conocen o no se han apropiado de una filosofía institucional, lo que permite conocer que ellos aun no conocen la ética de la formación en la institución.

El tercer ítem (A.2.3) presenta la valoración que tienen los docentes acerca de los tratos igualitarios que se le da a los alumnos y alumnas de la IE, respondiendo ante ello de manera positiva 6 maestros lo cual equivale al 67% de los docentes y el 22% de los mismos coinciden que esto solo se lleva a cabo en algunas ocasiones. Ningún maestro se encontró en desacuerdo o requería mayor información con lo planteado en el ítem.

El cuarto ítem (A.2.4) permite evaluar los tratos que se le dan al personal y al alumnado como poseedores de un "rol", 5 docentes, es decir, el 56% de los mismos se encuentran de acuerdo con este tipo de reconocimiento y de tratos que le brinda la IE y el 44% de los maestros, es decir 4 docentes opinan que esto solo se vislumbra en algunas ocasiones, indicando la importancia de continuar implementando y fortaleciendo el trato entre todos los miembros de la IE.

El quinto ítem (A.2.5) permite conocer si en opinión de los docentes, todo el personal intenta eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación en la IE, ante lo cual el 56% de la población representado en 5 docentes se encuentran totalmente de acuerdo con todos los intentos que se han hecho para eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación y 3 docentes, es decir, el 33% de los docentes opinan que estas barreras son eliminadas solo en algunos momentos y ninguno de ellos coincidieron en el total

desacuerdo de la eliminación de las barreras y mucho menos con la necesidad de mayor información.

El sexto ítem (A.2.6) evalúa el esfuerzo de la IE para disminuir las prácticas discriminatorias, ante ello las respuestas positivas se dieron en 7 docentes lo que equivale al 78% de la población y 2 docentes, es decir el 22% de los mismos opinan que la IE trata de disminuir estas practicas solo en algunas ocasiones, para lo cual es necesario continuar fortaleciendo las buenas prácticas para disminuir la discriminación.

Políticas inclusivas:

Desde esta dimensión, se aseguran las culturas y prácticas como concepto que permite el desarrollo y actuación en la concreción desde un compromiso duradero en el cambio eficaz hacia una Institución Educativa inclusiva. A su vez se materializa en sus propias capacidades para movilizar recursos humanos y materiales desde el garante y participación de todos y todas.

El PEI (Proyecto Educativo Institucional) como política institucional, recoge de una manera sistemática y global la forma en cómo las visiones, concepciones y prácticas educativas o pedagógicas se estructuran desde los apoyos para garantizar la Educación Inclusiva, desde la perspectiva de los estudiantes, su desarrollo y participación.

Las políticas inclusivas como estructuras cohesivas, son las claves de acción en la IE y desde las cuales se fundamenta el cambio institucional, siendo móviles de este alcance, el manual de convivencia, el reglamento interno, el plan de estudios y el proceso de evaluación institucional en las cuatro áreas de gestión (directiva, administrativa, pedagógica y de la comunidad) que adelanta cada IE.

De esta forma los componentes que hacen alusión a las políticas, se dirigen desde un primer aspecto, el de ***Desarrollar una Institución Educativa para todos***, centrándose en asegurar la inclusión desde la base misma del desarrollo de la IE, y adelantando los esfuerzos posibles, para que se mejore en su interior el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

Como componente precedente se contempla ***la organización y soporte para la diversidad***, desde el cual el nuevo marco organizativo y normativo institucional se reconfigura para ofrecerle a la población, diversas opciones de aprendizaje a lo largo de su ciclo escolar y esto conlleva necesariamente

a una forma de organización que promueva la colaboración entre los miembros de la comunidad educativa y la autonomía en decisiones curriculares, modalidades de enseñanza, horarios, contratación de personal, adquisición de recursos, materiales y procedimientos de evaluación y acreditación. Todos estos aspectos que dependen principalmente de las administraciones educativas pasan a ser un asunto de todos los implicados en la IE, especificándose desde la dimensión políticas inclusivas en la manera participativa de todos los actores educativos para la cualificación de la educación, de su capacidad de organización y de apoyo o soporte para atender la diversidad presente en la IE, promoviendo la igualdad de oportunidades con criterios de equidad.

La siguiente es la descripción, análisis e interpretación de esta dimensión con base a las respuestas obtenidas por cada audiencia educativa consultada.

Desde los y las estudiantes:

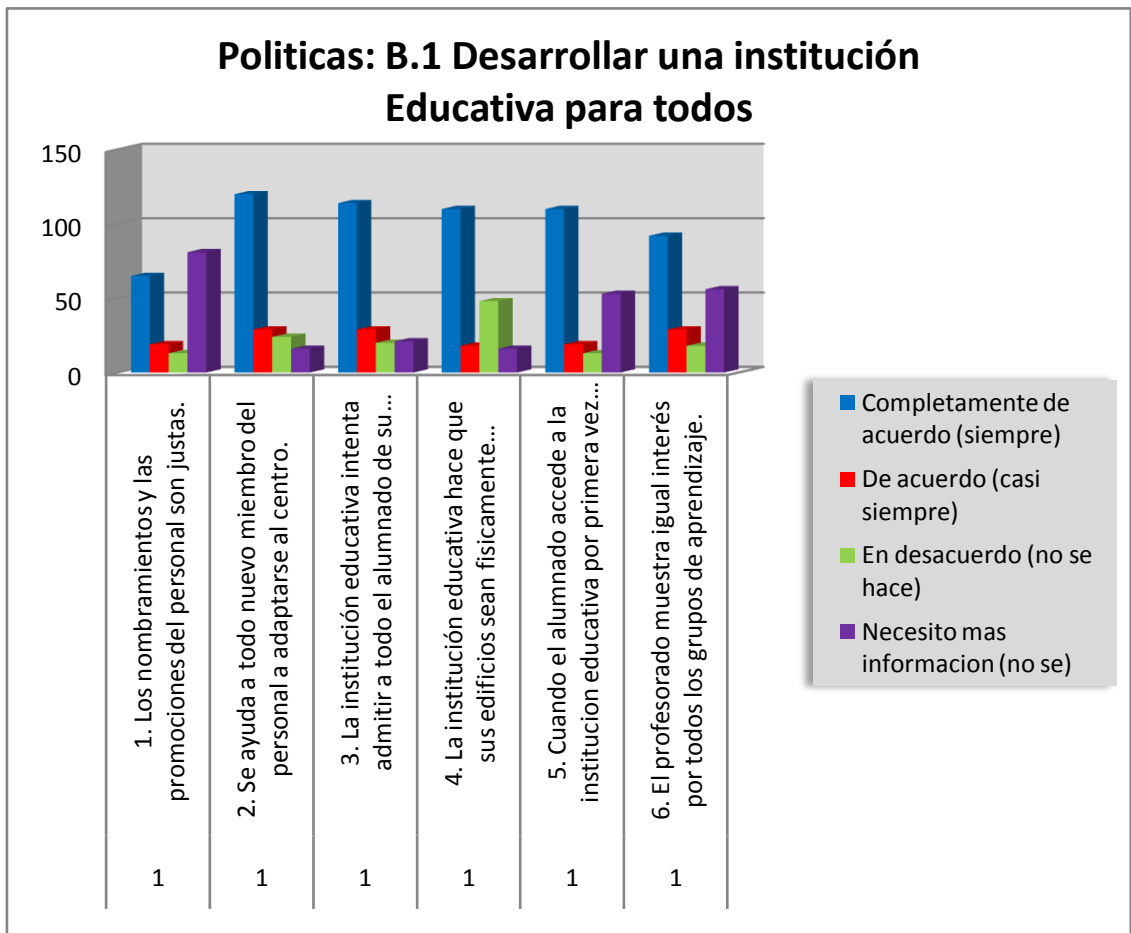


GRAFICO 7

En esta gráfica se identifica la forma como se perciben desde los y las estudiantes las políticas institucionales, las cuales permiten conocer la manera como la IE educativa planea y se dispone hacia el cambio, desde la planificación y estructura organizativa, administrativa y de gestión, por ende es de especial interés conocer y percibir las disposiciones de la institución hacia la transformación. En este gráfico se observa lo que respecta a la valoración de la población estudiantil, para la grafica 7 se contó con 204 estudiantes de la institución Educativa San Nicolás, sede Coomulsap, los cuales lograron dar respuesta a lo planteado en el formato evaluativo del

Índice de Inclusión. Para la autoevaluación de las políticas institucionales se contempla un primer componente de “Desarrollar una institución educativa para todos” en el cual en su primer ítem (B.1.1) se indaga a los estudiantes acerca de sus percepciones en torno a las condiciones de justicia y equidad ante los nombramientos y las promociones del personal de la IE, para lo cual es de suponer en primer lugar que estos poseen un cierto nivel de conocimiento sobre los procedimientos de selección del personal o que por lo menos participan de este proceso en alguna medida. Un total de 65 estudiantes, es decir el 32% consideran que estas se realizan con criterios de igualdad. 19 estudiantes, es decir, el 9% opinan que solo en algunas ocasiones son justas dichas elecciones y 13 estudiantes se encuentran en total desacuerdo con los procesos y las actividades planteadas para la promoción y la elección de los representantes del personal de la IE y aun mas notorio casi el 50% de la población necesitan y requieren mayor información con respecto a la elección del personal educativo, indicando la importancia de implementar acciones que permitan desde la democracia participativa el conocimiento y la participación de todos en la IE, en cuanto a la definición de criterios de identificación de las necesidades institucionales para la selección y vinculación de personal en particular docentes y administrativo.

El segundo ítem (B.1.2) se dirige a identificar si los y las estudiantes consideran que en la IE se ayuda, es decir, apoya al nuevo personal a adaptarse a la IE, ante esta pregunta se encuentran 120 estudiantes, equivalentes al 59% de la población de acuerdo con las acciones que se llevan a cabo dentro de la institución para permitir la acogida y la adaptación de las nuevas personas que llegan a ejercer su labor docente. Por el contrario 24 estudiantes, equivalentes al 12% opinan que este tipo de apoyo solo se lleva a cabo en algunas ocasiones, y 24 estudiantes, 12% de la población se encuentra en total desacuerdo lo que indica que estas acciones

de apoyo para la adaptación a la vida, dinámica y cultura institucional, no alcanzan a ser identificadas o no son realizadas de forma participativa.

El tercer ítem (B.1.3) hace mención al pensamiento de los estudiantes sobre la disponibilidad y apertura que presenta la institución educativa hacia todo el alumnado de la localidad, es decir a la identificación de las percepciones de los y las estudiantes ante la valoración de la diversidad para la accesibilidad física a la IE. En este caso el 56% de los y las estudiantes, es decir un total de de 114 alumnos se encuentran totalmente de acuerdo con que la IE admite a todo el alumnado de la localidad, 29 estudiantes opinan que casi siempre, es decir el 14% y el 10%, es decir 20 estudiantes valora que en la IE no se admite a todos los estudiantes que existen en su localidad, y 21 estudiantes, representado en el 20% requieren ser mas informados con respecto a las dinámicas existentes para el ingreso de todos y todas a la IE.

El cuarto ítem (B.1.4) hace mención a la valoración sobre la adecuación de las condiciones de accesibilidad física existentes en las instalaciones del plantel educativo. Ante esto 110 estudiantes que contemplan el 54% de la población dieron una respuesta positiva afirmando que existen condiciones para la accesibilidad física y en la adecuación que presenta el plantel educativo para la atención a la población allí existente. 18 personas representados en el 9% de la población opinan que en algunas ocasiones los espacios físicos de la IE no se hacen accesibles para el personal que participa allí y 48 estudiantes, es decir, el 24% de la población no se encuentra de acuerdo con las condiciones de accesibilidad que ofrece la IE, como también 16 estudiantes, equivalente al 8% de la población necesitan ser mas informados e instruidos en lo que se refiere a las condiciones de adecuación y accesibilidad.

El quinto ítem (B.1.5) se dirige a evidenciar si los y las estudiantes consideran que en la IE se apoya a los nuevos alumnos para su adaptación,

ante lo cual 110 estudiantes, equivalentes al 54% respondieron de manera satisfactoria, expresando su conformidad con la atención brindada por el plantel educativo para la atención en el momento del ingreso. 19 estudiantes que representan el 9% opinan que esto solo se evidencia en algunas ocasiones, pues aun se presentan falencias para dar atención al nuevo alumnado que llega por primera vez y 53 personas que equivale al 26% coinciden con la expresión de que falta conocimiento e información sobre este aspecto; también 13 estudiantes que componen al 6% se encuentran en total desacuerdo con las actividades en la modalidad de recepción que allí se les ha brindado. Concluyendo que un poco mas de la población se encuentran apoyados para ser recibidos y sostenidos en la IE y que por el contrario en porcentajes muy relativos existe población estudiantil que aun considera necesario poder continuar implementando propuestas que permitan el recibimiento de todos o que quizás solo sea necesario fortalecer la ya existente.

Políticas: B.2 Organizar el apoyo para atender a la Diversidad.

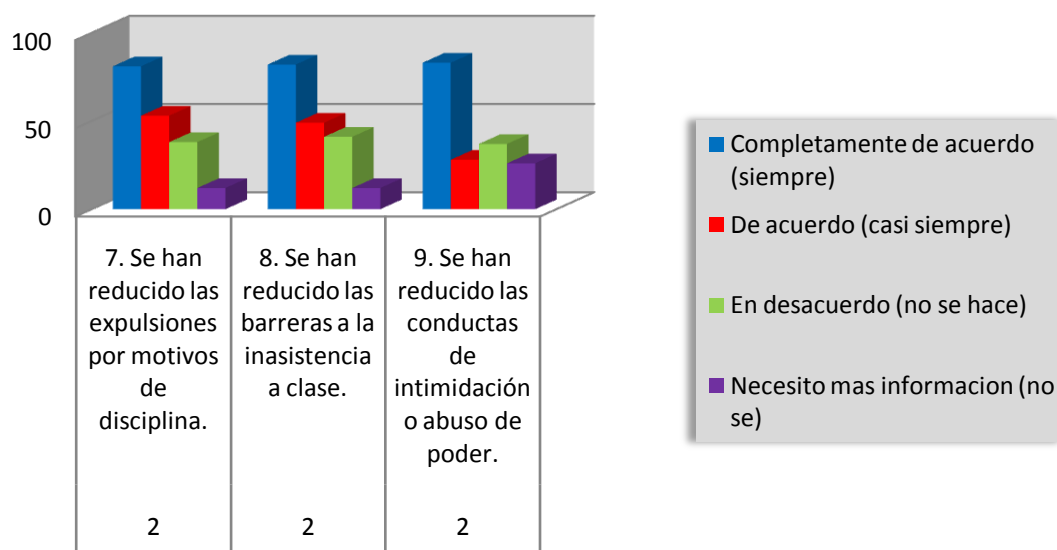


GRAFICO 8

En el grafico #8 corresponde a la dimensión de políticas y consta del segundo componente denominado “organizar el apoyo para atender a la diversidad” y este a su vez consta de tres ítems.

En su primer ítem (B.2.7) que corresponde a la reducción de las expulsiones por motivos de disciplina, hubo una manifestación positiva de 81 estudiantes, representado en el 40% de la población, por el contrario el 26% de la población, es decir, 53 estudiantes opinan que esta reducción ha sido poca o se ve solo en algunos momentos y 38 estudiantes que corresponden al 19% se encuentran en total desacuerdo con las reducciones, por el contrario ellos opinan que aun se mantienen y 12 estudiantes (6%) necesitan mas información al respecto. Lo que indica que aproximadamente el 60% de los estudiantes encuentran debilidades en la reducción de las expulsiones, es

decir, aun consideran que esta continua igual o que por el contrario no se ha hecho evidente este tipo de disminuciones en la parte disciplinaria de la IE.

En su segundo ítem (B.2.8) nos menciona el componente de los apoyos para la diversidad en las políticas inclusivas busca reconocer la reducción de las barreras en la inasistencia a clase, 82 estudiantes los cuales serian 40% de la población opinan de manera satisfactoria frente a la disminución de las barreras, pero por el contrario 49 estudiantes, o sea el 24% de los mismos mencionan que esto se es evidente solo en algunas ocasiones, lo que permite analizar que las estrategias utilizadas para ello deben ser mas eficaces y efectivas para lograr lo que se indica a su vez, 41 estudiantes, es decir el 20% de la población se encuentra en total desacuerdo con la disminución de las barreras y el 6% de los alumnos representado en 12 estudiantes requieren mayor información. Para concluir es importante mencionar que en un porcentaje similar existen estudiantes que consideran que esto solo se lleva a cabo en algunas ocasiones, como también los que opinan que esto no se lleva a cabo, lo que permite evidenciar una debilidad en los apoyos que se brindan desde la IE para reducir o eliminar las barreras a la inasistencia, invitándonos a su vez no solo a reflexionar al respecto, sino a transformar las políticas en la institución.

En su tercer ítem (B.2.9) se pretende conocer si en el pensamiento de los estudiantes se considera que existe una reducción en las conductas de intimidación o abuso de poder por parte de las figuras de autoridad de la IE ante lo cual 83 estudiantes opinan de manera satisfactoria, es decir, el 41% de los alumnos coincidieron en que existe disminución en este tipo de conductas, por el contrario 37 estudiantes se encuentran en total desacuerdo, indicando que el 18% de la población asumen que aun no se reducen las conductas intimidantes y para ello se deben adoptar medidas que permitan reducirlas y/o prevenirlas, 28 estudiantes, equivalentes al 14% de la población opinan que se redujeron un poco o son evidentes en algunas

ocasiones y 26 personas, o sea el 13% de la población necesita mas información de lo que se ha venido trabajando en la IE para lograr esta reducción.

Desde las familias:

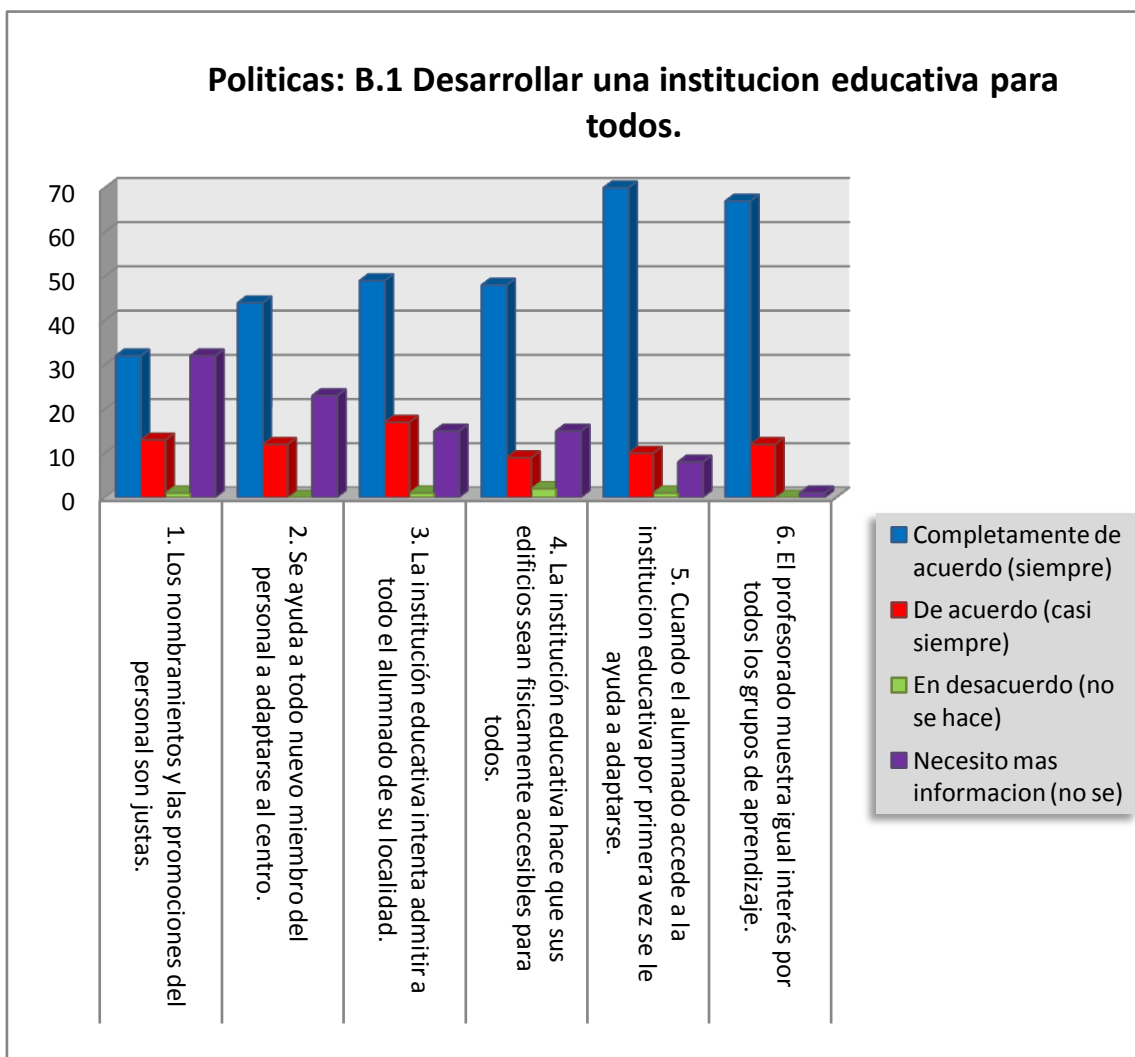


GRAFICO 9

En la grafica #9 se evalua a la dimension de politicas inclusivas en cuanto al as percepciones de las familias en el primer componente “Desarrollar una institucion educativa para todos” de la dimesion de Politicas, el cual se compone de 6 items, los cuales arrojaron los siguientes resultados:

El primer item (B.1.1) da a conocer la opinion fammiliar sobre los justos que han sido los nombramientos y las promociones del personal de la institucion, para alcanzar niveles de gobierno en la institucion, ante lo cual 32 familias que componen el 35% de la poblacion se encuentran totalmente de acuerdo y consideran justas las designaciones dadas en la IE, por el contrario el 14% de la poblacion, es decir, 13 familias opinan que esto solo se hace evidente en algunas ocasiones y 32 familias las cuales consta el 35% de la poblacion requieren mas informacion de las formas como se llevan a cabo los nombramientos en la institucion; una familia, o sea el 1% de de ellas se encuentran en total desacuerdo con lo mencionado en el item.

En el segundo item (B.1.2) permite visualizar la ayuda que se le brinda a todo miembro del personal a adaptarse a la institucion educativa, ante lo cual 44 familias (48%) se encuentran totalmente de acuerdo con la acogida que le brinda la IE a todo nuevo miembro que llega alli, el 13%, es decir, 12 familias opinan que esto solo se lleva a cabo en algunos momentos y 23 familias que conforman el 25% de la poblacion requieren mayor informacion al respecto, puesto que aun no conocen las ayudas que se brinda por parte de la institucion. Ninguna de las familias se encontraron en desacuerdo con lo mencionado en el item. Analizando que el 52% de la poblacion encuentran vacios y/o desaciertos con respecto a las ayudas brindadas en la IE para adaptarse, haciendose evidente en un poco mas de la mitad la importancia de implementar mecanismos favorecedores para la adaptacion de todos y todas a la institucion.

En el tercer item (B.1.3) permite visualizar si la IE intenta admitir a todo miembro de la localidad, ante esto el 53% de las familias, es decir 49 de las mismas, se encuentran totalmente de acuerdo con los intentos realizados en

la IE para aceptar a todos y todas, por tanto 17 familias, que conforman el 18% de la población opinan que esto solo se lleva a cabo en algunos momentos y por tal motivo lo mencionado en el ítem debe ser fortalecido y/o implementadas nuevas estrategias que permitan el ingreso de todos a la IE y el 16% de la población, o sea 15 familias necesitan o requieren mayor información sobre la accesibilidad que se le brinda a todos los de la localidad a ingresar a la IE; tan solo una familia (1%) se encuentra en total desacuerdo con la ayuda a acceder a la institución.

En el cuarto ítem (B.1.4) se mencionan las percepciones familiares sobre la accesibilidad física que presta la IE para todos los miembros del personal de la institución, ante esto el 52% (48 familias) de la población se encuentran totalmente de acuerdo con la accesibilidad física de la institución, 9 familias, es decir el 10% de la población aun opinan que esta accesibilidad solo se evidencia en algunas ocasiones, 15 familias, el 16% de ellas requieren mayor información al respecto de la accesibilidad; y 2 familias (2%) se encuentran en total desacuerdo con la accesibilidad que ofrece la institución a toda la comunidad educativa. Para concluir un poco más de la mitad de la población se encuentra de acuerdo con la accesibilidad existente en la IE, mientras que parte de la población requiere mayor información al respecto de la accesibilidad lo que invita desde las culturas a implementar propuestas donde se conozcan las terminologías con lo que respecta “accesible”

El quinto ítem (B.1.5) da a conocer la lectura de las familias sobre la ayuda que brinda la IE a todo el alumnado que llega por primera vez allí, ante esto podemos visualizar que 70 familias se encuentran de acuerdo con el recibimiento que se les brinda a todos y todas por parte de la IE, es decir, el 76% de la población, por otra parte, el 11%, es decir, 10 familias opinan que esto solo se lleva a cabo en algunas ocasiones; mientras el 10% de la población es decir 9 familias necesitan más información (8 familias) o no se encuentran de acuerdo (1 familia) con la ayuda que se brinda en la IE.

En el sexto ítem (B.1.6) se permite visualizar si para las familias todo el profesorado muestra igual interés por todos los grupos de aprendizaje, 67 familias (73%) manifiestan estar completamente de acuerdo con el similar interés que muestra el profesorado por el alumnado, el 13% de la población, es decir 12 familias opinan y dan a conocer que esto solo se lleva a cabo en algunas ocasiones dando por entendido que aun existen preferencias por algunos grupos de estudiantes y tan solo 1 familia, es decir el 1% necesitan mas información al respecto, pues aun no son claras las preferencias o el igual interés por los alumnos. No hubo familias que se encontraran en total desacuerdo con que el profesorado muestra intereses selectivos.

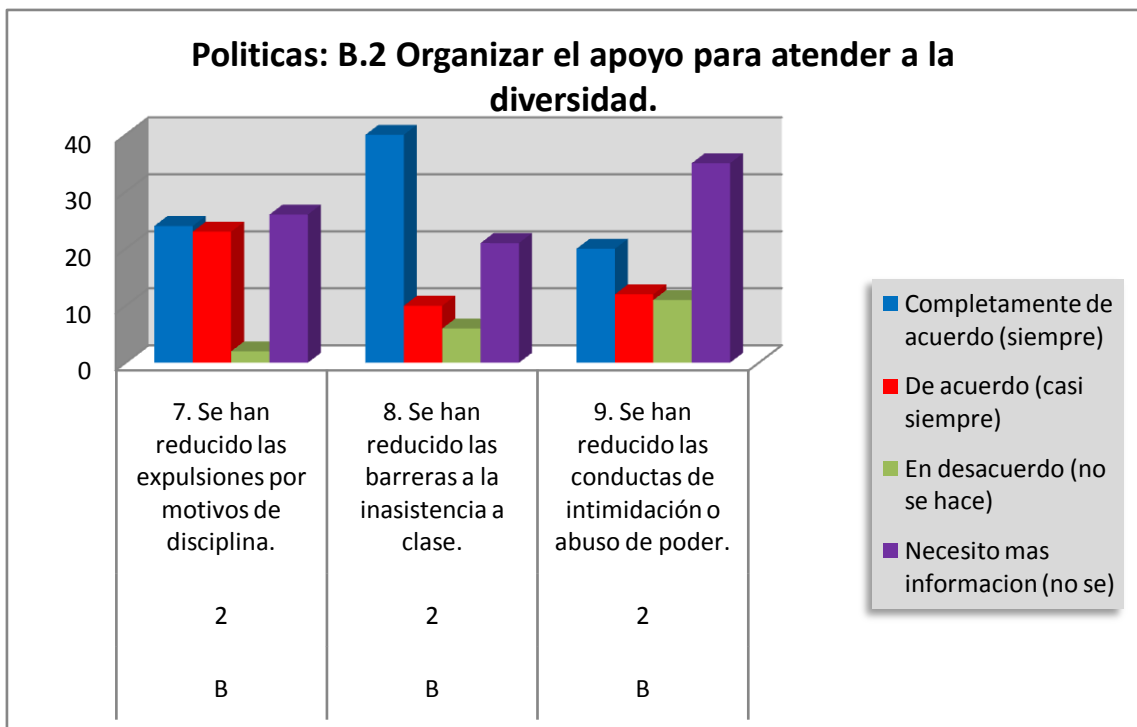


GRAFICO 10

En el grafico #10 se da a conocer el segundo componente “Organizar el apoyo para atender a la diversidad” de la dimensión de políticas, en esta ocasión se vislumbran las apreciaciones de las familias; estas se agrupan en tres ítems, interpretados de la siguiente manera:

En el primer ítem (B.2.7) se dan a conocer si para las familias son evidentes las reducciones en las expulsiones por motivos de disciplina en la Institución Educativa, ante lo cual 24 familias, es decir, el 26% de la población se encuentran totalmente de acuerdo al pensar que han disminuido las reducciones en la IE, a su vez el 25% de las mismas, es decir, 23 familias aun opinan que esto ocurre solo en algunas ocasiones, pues aun se evidencian expulsiones en la institución, 26 familias necesitan mas información (28%), pues aun no tienen claro los motivos por los cuales ocurren expulsiones en la IE y el 2% de la población, es decir, 2 familias no se encuentran de acuerdo con las reducciones en las expulsiones, para lo cual se sugiere revisar con precaución los motivos de disciplina para realizar un método de flexibilización que permita la reducción de inadecuados comportamientos y por ende de las expulsiones. Mucho mas del 50% de las familias piensan que existen expulsiones y que para ello es necesario pensar estrategias educativas donde los niños, niñas y adolescentes no se vean en la necesidad de abandonar la escuela por motivos de disciplina.

En el segundo ítem (B.2.8) se busca conocer la impresión familiar sobre la reducción de las barreras para la inasistencia a clase, ente esto 40 familias (43%) manifestaron estar completamente de acuerdo con la disminución de barreras para la asistencia a clase, el 23% de las familias, lo que equivale a 21 familias necesitan mas información al respecto, pues aun desconocen las barreras que existen para la asistencia a clase; 10 familias que corresponden al 11% opinan que este tipo de disminución se evidencia solo en algunos momentos, aun existen barreras que no admiten el acceso de todos y 6 familias, es decir el 7% no se encuentran de acuerdo con la reducción de las barreras, pues aun manifiestan que estas permanecen, ante lo cual es necesario reevaluar causas y motivos de la inasistencia para realizar un plan que permita la asistencia y la permanencia de todos al aula de clase.

En el tercer ítem (B.2.9) permite visualizar si desde las familias se piensa que han disminuido las conductas de intimidación o abuso de poder, para lo cual 20 familias (22%) se encuentran totalmente de acuerdo con este tipo de disminuciones en la IE, por el contrario 35 familias, es decir, el 38% de la población necesitan y requieren mayor información al respecto, pues aun no lo consideran claro para dar cuenta de ello, 12 familias que componen el 13% de la población consideran que esto se evidencia solo en algunos momentos y 11 familias que equivalen al 12% no se encuentran de acuerdo con que se hayan dado las reducciones en las conductas intimidantes y en el abuso de poder existente en la IE.

Desde las y los docentes, directivos docentes y otros miembros del personal:

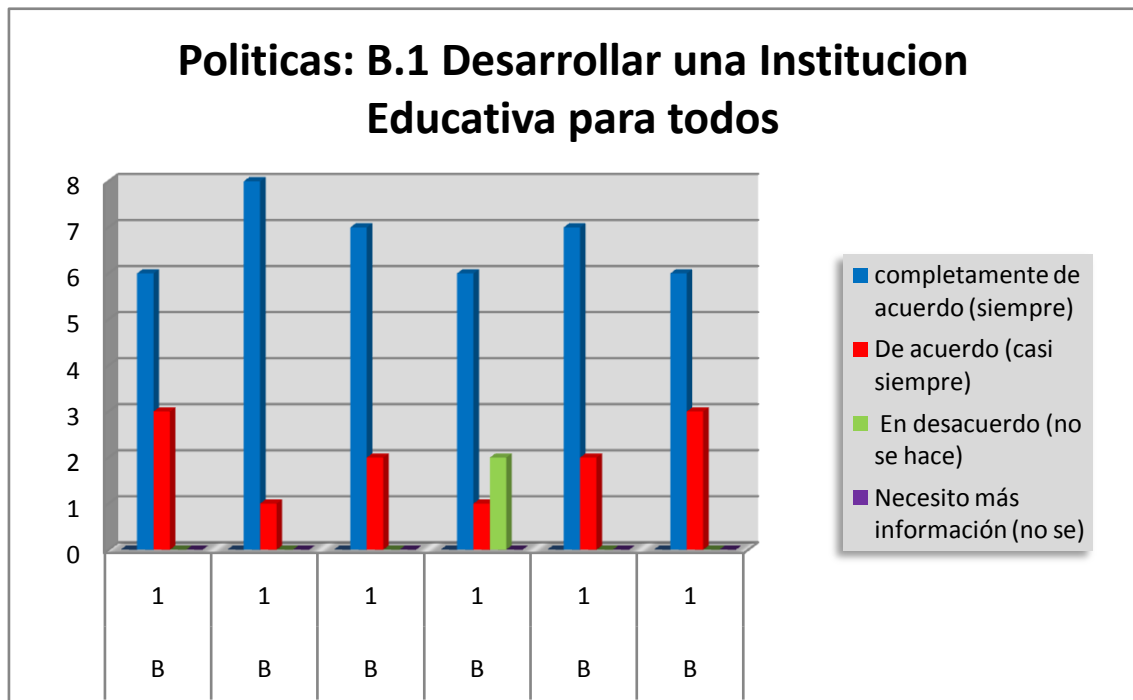


GRAFICO 11

En el grafico # 11 corresponde al primer componente “Desarrollar una institucion educativa para todos” de la dimension de politicas inclusivas para lo cual los docentes, directivos docentes y otros miembros del personal repondieron seis items especificados asi:

En el primer item (B.1.1) se da a conocer la lectura de los docentes sobre lo justo en los nombramientos y las promociones del personal de la IE, ante lo cual 6 maestros (67%) se encuentran totalmente de acuerdo con el carácter de los nombramientos que se dan alli y por lo tanto 3 maestros , es decir el 33% de ellos opinan que esto solo es justo en algunas ocasiones. No se encontro poblacion que se encontrara en total desacuerdo con lo anterior. Analizando las respuestas que nos arroja el indice de inclusion podemos analizar que gran parte de la poblacion consideran justos los nombramientos que se dan en la IE, es decir, el rigor y lap ertinencia de las elecciones se encuentran en total conformidad por la mayoria de los docentes, pero tambien es imortante reconocer que algunos docentes encuentran falencias en algunas ocasiones llamando la atencion a la poblacion docente y directivo docente a contar con cada una de las opiniones alli manifestadas.

En el segundo item (B.1.2) se permite visualizar como identifican los docentes la ayuda que se brinda a todo nuevo miembro del personal a adaptarse al centro, ante esto 8 maestros que comprende al 89% de la poblacion coinciden con un total acuerdo en la valoracion que brinda la institucion para adaptarse a la IE y 1 solo maestro (11%) opina que esto solo se evidencia en algunas ocasiones; a su vez no se encontro poblacion alguna que se encontrara en total desacuerdo con lo anterior. Para ello es necesario continuar fortaleciendo las dinamicas que alli se presentan para el recibimiento y la adaptacion de todos, ya que casi el 90% consideran un total acuerdo con lo anterior, es decir, piensan que la ayuda es buena.

En el tercer ítem (B.1.3) permite conocer lo que piensan los docentes con respecto a la admisión que la IE intenta brindar a todo el alumnado de su localidad, para lo cual permite conocer que el 78% de la población, es decir 7 maestros se encuentran totalmente de acuerdo con la admisión que brinda la IE a todo el alumnado de su localidad, así mismo el 22% de la población (2 maestros) opinan que esto es evidente solo en algunas ocasiones para lo cual es importante apoyar la admisión de los niños, niñas y adolescentes de la localidad para ingresar a la institución.

En el cuarto ítem (B.1.4) es posible conocer si los docentes perciben la preocupación de la IE para que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos, para lo cual 6 maestros, es decir, el 67% de la población se encuentran totalmente de acuerdo con la preocupación de la IE en lo que respecta a la accesibilidad física de la institución, el 22% de la población, o sea 2 no se encuentran de acuerdo con lo anterior y tan solo 1 maestro (11%) opina que esto solo se observa en algunas ocasiones, puesto que aun se evidencian barreras de accesibilidad en la IE.

En el quinto ítem (B.1.5) se menciona la idea que tienen los docentes en cuanto a la ayuda que brinda a la adaptación cuando el alumnado accede por primera vez a la IE, ante lo cual 7 maestros (78%) se encuentran totalmente de acuerdo con lo anterior, es decir, consideran acertado el ofrecimiento que se brinda por parte de la IE al nuevo alumnado para adaptarse a la institución y el 22% de la población, es decir 2 maestros consideran que esto solo se evidencia en algunas ocasiones y ninguno de los maestros solicita mayor información con lo que respecta a lo mencionado en el ítem. Tampoco existen docentes que se encuentren en total desacuerdo con las ayudas brindadas en la IE, concluyendo que la población en general se encuentra de acuerdo con las ayudas brindadas, sería solo necesario fortalecer la colaboración allí brindada.

En el sexto ítem (B.1.6) permite conocer si en concepto de los docentes, la IE organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado, ante esto el 67% de la población, es decir 6 maestros se encuentran totalmente de acuerdo con la organización de los grupos de aprendizaje con el fin de sentirse valorados en la IE favoreciendo su proceso de aprendizaje y 3 maestros (33%) opinan que esto solo se lleva a cabo en algunas ocasiones, para lo cual se sugiere continuar fortaleciendo el proceso en la IE con el fin de favorecer el aprendizaje como forma de que el alumno se sienta valorado.

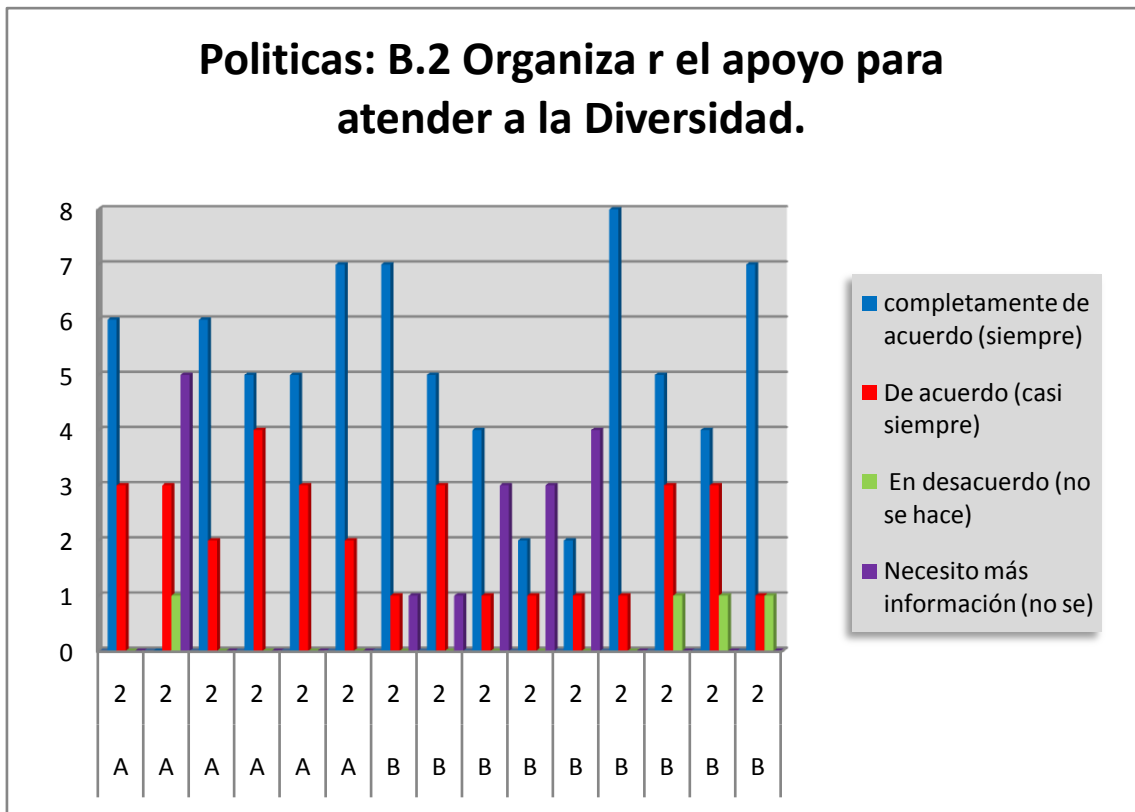


GRAFICO 12

En el grafico #12 se da a conocer el segundo componente “Organizar el apoyo para atender a la diversidad” de la dimensión de políticas, para la cual los maestros respondieron lo siguiente en los 9 ítems:

En el primer ítem (B.2.1) permite conocer si los docentes piensan que en la IE se coordinan todas las formas de apoyo, para lo cual el 78% (7 maestros) de la población se encuentran totalmente de acuerdo con lo que respecta al ítem, 1 maestro, es decir el 11% de la población opina que esto solo se evidencia en algunos momentos y en el mismo porcentaje considera que necesita mas información al respecto, pues aun no encuentran evidente las formas de apoyo de la IE.

En el segundo ítem (B.2.2) permite visualizar si para los docentes, las actividades de desarrollo profesional ayudan al personal a atender a la diversidad del alumnado, ante esto el 56% de la población, o sea 5 maestros se encuentran totalmente de acuerdo con las actividades de desarrollo profesional que ayudan a atender a la diversidad, el 33% de los maestros (3 docentes) consideran que esto solo es evidente en algunas ocasiones y el 11%, es decir 1 maestro necesita o requiere mayor información al respecto, ante lo cual es indispensable considerar el cambio de las actividades o el fortalecimiento de las mismas. Según lo anterior un poco mas de la mitad de los maestros consideran las actividades de desarrollo profesional formativas para su quehacer profesional, mientras un poco menos de los docentes opinan que estos apoyos en algunos momentos recaen en los aportes para la atención a la diversidad.

En el tercer ítem (B.2.3) se da a conocer lo que los docentes piensan en lo que se refiere a las políticas relacionadas con la atención educativa a la población con Necesidades Educativas Especiales (NEE) como políticas de inclusión, para esto el 44% de la población (4 docentes) se encuentran totalmente de acuerdo con lo que se refiere a las políticas de NEE como

políticas de inclusión en la IE, el 33% de la población, o sea 3 maestros sugieren y solicitan mayor información al respecto y 1 maestro (11%) considera que esto solo se lleva a cabo en algunas ocasiones. Ante esto es evidente que la mitad de la población se encuentra de acuerdo con las políticas inclusivas, lo que permite visualizar, mayores comprensiones al respecto, mejor apropiación y posibilitando mayor cercanía facilitando el trabajo de ello en la IE.

En el cuarto ítem (B.2.4) vislumbra la posición de los docentes sobre la evaluación de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) y la utilidad de los apoyos para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado, ante esto el 33% de la población (3 maestros) consideran que necesitan mas información al respecto, el 22% de los maestros, lo que equivale a 2 maestros se encuentran totalmente de acuerdo con la utilidad de los apoyos para la reducción de las barreras de aprendizaje y el 11% de la población, es decir, un maestro opina que esto solo se lleva a cabo en algunas ocasiones. Concluyendo que la mayoría de los docentes no entienden aun lo que se menciona en el ítem cuando se habla de la evaluación de las NEE y la utilidad de los apoyos para reducir las barreras, lo que permite a la institución poder observar y tener la necesidad de permitir a los docentes conocer al respecto, mientras otra parte de la población consideran pertinentes los apoyos como parte esencial para reducir las barreras en el aprendizaje.

En el quinto ítem (B.2.5) hace mención a la valoración de los docentes en lo que se refiere al apoyo que le brinda la IE al alumnado que aprende el castellano como segunda lengua y la coordinación con el apoyo pedagógico, ante esto el 44% de la población requiere mayor información al respecto, pues aun no les queda claro lo que hace referencia a la segunda lengua, 2 maestros, es decir el 22% de la población se encuentran totalmente de

acuerdo con lo que respecta el ítem y 1 docente opina que esto solo se evidencia en algunos momentos, para lo cual es indispensable que la IE promueva los índices de información en la población.

En el sexto ítem (B.2.6) permite conocer la versión de los maestros-as sobre la vinculación del apoyo psicológico y emocional con las medidas de desarrollo del currículo y el apoyo pedagógico, ante esto el 89% de la población se encuentra de acuerdo con lo que respecta al apoyo profesional (psicológico y emocional) y la pertinencia del mismo para el desarrollo curricular y pedagógico que brinda la IE y un maestro requiere mayor información al respecto, pues aun no tiene clara la ayuda profesional en la IE.

En el séptimo ítem (B.2.7) menciona lo que consideran los docentes en torno a la reducción de las expulsiones por motivos de disciplina, ante lo anterior el 56% de la población (5 maestros) se encuentran totalmente de acuerdo con el trabajo de la IE con el objetivo de reducir las expulsiones por motivos de disciplina, el 33% de la población, es decir, 3 docentes opinan que esto solo se lleva a cabo en algunas ocasiones y 1 docente se encuentra en total desacuerdo con lo que menciona y a lo que se refiere el ítem.

En el octavo ítem (B.2.8) se habla sobre la reducción en el ausentismo escolar, el 44% de la población (4 docentes) se encuentran totalmente de acuerdo con lo que respecta la reducción del ausentismo escolar, el 33%, es decir 3 docentes opinan que esto solo se lleva a cabo en algunas ocasiones y 1 maestro (11%) no se encuentra de acuerdo con lo que respecta a la disminución del ausentismo, para lo cual es indispensable considerar un apoyo en lo que respecta a la información en la IE sobre los apoyos utilizados en esta ocasión. En conclusión gran parte de los docentes consideran que se ha reducido el ausentismo escolar, es decir, cada vez, el alumno se ve motivado por permanecer en los procesos educativos y un

poco menos de los docentes opina que esto es momentáneo, pues solo se evidencia en algunas pocas ocasiones.

En el noveno ítem (B.2.9) se pregunta a los docentes si para ellos-as la reducción de las conductas de intimidación o de abuso de poder, para lo cual el 78% (7 docentes) de la población considera estar en total acuerdo con la reducción de las conductas intimidantes y de abuso de poder en la IE, el 11% de los maestros (1 docente) considera que esto solo se lleva en algunas ocasiones y en el mismo porcentaje existe un docente que requiere mas información.

Prácticas inclusivas:

Las prácticas reflejan la cultura y las políticas incluyentes en la medida que se traducen en las actuaciones, comportamientos, formas de hacer, metodologías, y concreciones sobre las normas y las conceptualizaciones institucionales. Sin embargo es de anotar que en las prácticas es donde realmente se explicitan y evidencian las formas de pensar de los sujetos, lo que significa que no necesariamente exista una relación directamente proporcional entre estas tres dimensiones. Por ejemplo en las normatividades de la IE, en su misión, visión, objetivos, su componente teleológico, su Proyecto Educativo Institucional (PEI), pueden estar enunciados referentes en torno a la equidad, la igualdad de oportunidades, el reconocimiento y respeto a la diversidad, de la integralidad del ser, pero en la cotidianidad institucional y de sus actores, dicha normatividad se desdibuja al no estar suficientemente interiorizada y comprendida por la comunidad.

Dentro de las prácticas inclusivas, se establece la forma cómo se estructura el aprendizaje y se movilizan los recursos dentro de la IE y en la comunidad para sostener un aprendizaje activo en todos los estudiantes, preocupándose por garantizar que las actividades del aula y las extra curriculares (dentro y fuera de la IE) promuevan la participación de todos de una manera que refleje sus conocimientos y habilidades.

La demisión de las prácticas aparecen y se reflejan de dos maneras, la primera desde lo formal en tanto se expresa en los documentos oficiales y reglamentarios de la IE, por ejemplo en el PEI, en el modelo pedagógico, en el manual de convivencia, en los proyectos pedagógicos, pero también se dejan leer especialmente en la cotidianidad de la vida institucional.

En Las prácticas inclusivas en su componente de **Orquestación del Aprendizaje** se involucran también los procesos didácticos, la enseñanza y los soportes que estarían integrados en la construcción del aprendizaje y en la superación de las barreras para el aprendizaje y la participación. Contiene

los planes curriculares, los procesos de enseñanza - aprendizaje, los espacios, tiempos, materiales y estrategias que promueven la implementación del PEI y las políticas inclusivas de la IE

Es esta dimensión, el centro es la actividad docente, ya que requiere de maestros con una capacidad para identificar y definir los problemas que enfrentan de manera sistemática y reflexiva los estudiantes frente los múltiples riesgos de vulnerabilidad social y expulsión del sistema educativo, como también al interior de las IE, por ejemplo: la utilización del libro del observador, sacarlos del aula cuando incumplen con alguna tarea, expulsándolos del aula cuando presentan comportamientos inadecuados o cuando se ausenta mucho (de manera fragmentada) de la IE. Es a partir de esto deben diseñar, construir, implementar y evaluar las propuestas educativas innovadoras y pertinentes para solucionar estas dificultades.

Dentro de las prácticas inclusivas se pretende asegurar que en el aula y las actividades extraescolares alienten la participación de todos los estudiantes y tengan en cuenta el conocimiento, la experiencia y la realidad de los mismos fuera de la escuela. La docencia y los apoyos se integran para orquestar el aprendizaje.

cuando se presentan barreras para el aprendizaje y la participación, atendiendo de forma especial a todos aquellos factores contextuales que representen situaciones de inequidad, negación de derechos y afectación del desarrollo humano. En este orden de ideas el personal de la IE (docente y directivo) debe movilizar recursos de la escuela, de las instituciones de la comunidad y de otros servicios para mantener el aprendizaje activo de todos dentro de óptimas condiciones de garantía.

Desde el concepto de educación Inclusiva el aula se asume como el lugar apropiado para el aprendizaje de todos los estudiantes. La IE se propone para que el aula funcione y posibilite los aprendizajes y la participación para todos los estudiantes. A los docentes se les debe proveer con el soporte y la asistencia requerida en cuanto a actitudes, sensibilidades, aptitudes,

competencias, saberes y formación específica para responder a las necesidades de los estudiantes y en particular a las condiciones y características de aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad, con una asistencia permanente que permita no solo el ingreso de todos y todas a la IE, sino también la permanencia a través del empoderamiento de la educación hacia ellos y viceversa, logrado a través de las prácticas educativas.

En el análisis de las prácticas se da un énfasis que requiere examinar los defectos en las escuelas y en las aulas. Con esta aproximación, el énfasis es en la manera como las prácticas educativas pueden mejorarse y así la IE pueda satisfacer la meta de proveer ambientes enriquecidos y de soporte para todos los estudiantes.

Una vez realizadas estas breves precisiones acerca de las prácticas inclusivas y sus dos componentes integrados (organización de los recursos y de los procesos de aprendizaje) se pasa al análisis específico mediante descripción de los datos cuantitativo.

Desde los y las estudiantes:

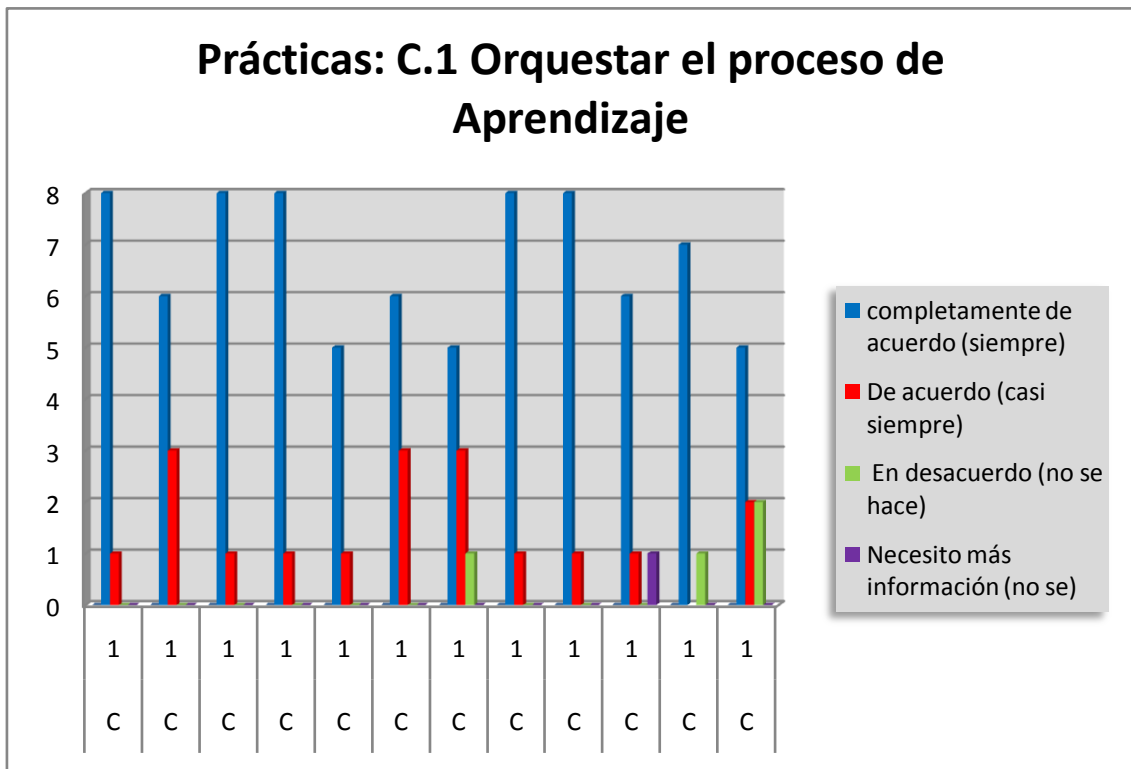


GRAFICO 13

En esta gráfica se contempla el análisis de las practicas institucionales, las cuales son la concreción de las culturas y las políticas, donde se actualizan los marcos referenciales de política y de cultura inclusiva, por ello requiere un especial tratamiento ya que esto implica un conjunto de actuaciones que pueden hacer posible actualizar y sustentar las conceptualizaciones y normatividades que se están llevando a cabo. En este gráfico se contempla lo que respecta a las percepciones de la población estudiantil, también se contó con un total de 204 Niños, Niñas y Adolescentes de la institución Educativa San Nicolás sede Coomulsap, donde se le respuesta a lo planteado en el formato evaluativo del Índice de Inclusión.

En el primer componente de las prácticas educativas e institucionales se contempla el aspecto de “Orquestar el proceso de aprendizaje” lo que

significa la materialización de procesos de organización y coordinación institucional en torno a los procesos didácticos, metodología de enseñanza, procesos y contenidos curriculares y de evaluación.

En el primer componente de dicha dimensión se indica en su primer ítem (C.1.1) sobre la flexibilización y adecuación de las metodologías de enseñanza según la diversidad de los estudiantes, que 95 de los estudiantes los cuales conforman el 47% de la población escolar se encuentran totalmente de acuerdo, mientras que 23 estudiantes, los cuales componen el 11% de la población no estuvieron en total acuerdo con la existencia de criterios de flexibilidad en el aula, 12, es decir el 6% contemplaron la opción que indica que se está en desacuerdo y 60 de ellos, el 29%, dicen que necesitan mas información ya que no se encuentra lo suficientemente claro. Ante lo anterior es evidente que en su mayoría se encuentran de acuerdo con la respuesta del profesorado y demás profesionales de la institución hacia la atención de todo su alumnado, respetando la diversidad de cada uno de los actores allí existentes, pero es también importante asumir que el 29% de la población aun necesita mas información o no la alcanza a percibir lo que se esta llevando a cabo en la institución o en el aula de clases para dar respuesta a las necesidades o a la diversidad de estudiantes que se encuentra allí educándose, como también poder asumir conciencia y vivenciar las experiencias de aula de forma innovadora, flexible, dinámica, según la heterogeneidad de los grupos. A su vez 95 estudiantes no se encuentra de acuerdo con lo que se esta llevando a cabo en la institución respecto a este ítem.

El segundo ítem (C.1.3) es aquel que busca identificar si los y las estudiantes logran reconocer que en la IE la enseñabilidad también se dirige hacia la valoración por parte del alumnado hacia aquellos compañeros-as que presentan un origen distinto al propio, o sea si en la enseñanza y el currículo se explicitan objetivos y contenidos dirigidos al reconocimiento y valoración

de las diferencias culturales, raciales, étnicas, de procedencia geográfica. En este aspecto 139 de ellos, es decir el 68% de la población respondieron de manera asertiva a lo planteado, 24, ósea el 12% piensa que en algunas ocasiones, 16 de ellos lo que corresponde al 8% no se encuentran de acuerdo con que se den estas acciones en la IE y solo 7 personas, el 3% creen que es importante tener mas información al respecto. Según lo anterior mas del 50% de la población estudiantil se encuentra totalmente de acuerdo con lo que se esta llevando a cabo en la institución en cuanto a la enseñabilidad y educabilidad de la población sobre el respeto y reconocimiento de las diferencias sociales y culturales, pero en gran medida se evidencia la importancia de informar y/o plantear un puente de comunicación que permita no solo mayores niveles de acercamiento a la propuesta sino también de conocer e indagar sobre los vacios que aun quedan durante su puesta en marcha.

El tercer ítem (C.1.4) que hace referencia a la valoración por parte de los y las estudiantes en cuanto a las implicaciones activas del alumnado en su propio aprendizaje, 126 estudiantes que corresponde al 62% se encuentran totalmente de acuerdo con las prácticas que se llevan a cabo dentro y fuera del aula de clases, 34 de ellos, es decir el 17% se encuentran de acuerdo, es decir, consideran que de forma relativa se llevan a cabo acciones dirigidas a involucrar directamente al estudiante en su propio proceso de aprendizaje, 11 estudiantes (5%) no se encuentran de acuerdo con lo que se plantea y por último 16 estudiantes (8%) necesitan mas información de lo que allí se ha venido desarrollando puesto que aun no les queda muy claro; aún siguen siendo evidentes las respuestas positivas en el ítem pues aun mas del 50% de la población estudiantil se encuentran implicados y motivados en sus procesos de enseñanza – aprendizaje facilitando este recurso como el principal medio para alcanzar mayores niveles educativos, a su vez encontramos que parte de la población presenta vacios en este aspecto y unos pocos – sin desmeritar su importancia - necesitan mayor información,

bien sea por que no la tienen o la presentan con algunas irregularidades, ante lo cual es importante asumir que es necesario concebir y concretar en las prácticas pedagógicas estrategias encaminadas a desarrollar las capacidades metacognitivas y de motivación intrínseca de los estudiantes para asumir sus procesos de aprendizaje.

En el ítem (C.1.5) se evalúa si los estudiantes piensan que aprenden de forma cooperativa, es decir, si se promueve el aprendizaje social, el desarrollo de habilidades para el trabajo en equipo. De estos 105 estudiantes (51%) estuvieron de acuerdo con que las didácticas planteadas durante las sesiones de clase están basadas en la cooperación y la ayuda mutua entre los estudiantes, 34 estudiantes (17%) de ellos asumen una postura en la que valoran que este tipo de situaciones se dan solo de forma parcial, 12 de los estudiantes que dieron respuesta al formato (6%) concluyeron que aun no se ha llevado a la práctica aspectos de cooperación o colaboración en el desarrollo de las sesiones de clase y por ultimo, a su vez 12 estudiantes (6%) decidieron que necesitan mas información, bien sea por que aun no es claro en lo actitudinal y metodológico o por que en el momento de participación no se llevan a cabo.

En el ítem (C.1.7) que corresponde al reconocimiento de lo que los estudiantes piensan acerca de si en la IE el respeto se valora como base fundamental para implementar la disciplina en el aula de clases, 97 Estudiantes, es decir el 48% se encuentran de acuerdo, 31 participantes (15%) opina que en algunas ocasiones no se hace o la relación no se encuentra basada en ello, de otro lado 38 estudiantes (19%) no se encuentran de acuerdo con las prácticas relacionales y con que el respeto sea el fundamento de la disciplina y tan solo 14 estudiantes, o sea el 7% de estos , creen necesario y conveniente mayor información al respecto. Aún siguen priorizando las respuestas que contemplan una total afirmación de lo planteado, pero en esta ocasión con respecto al ítem se redujeron las

respuestas positivas y le dan mayor impacto a lo que respecta al total desacuerdo de lo anterior.

Desde las familias:

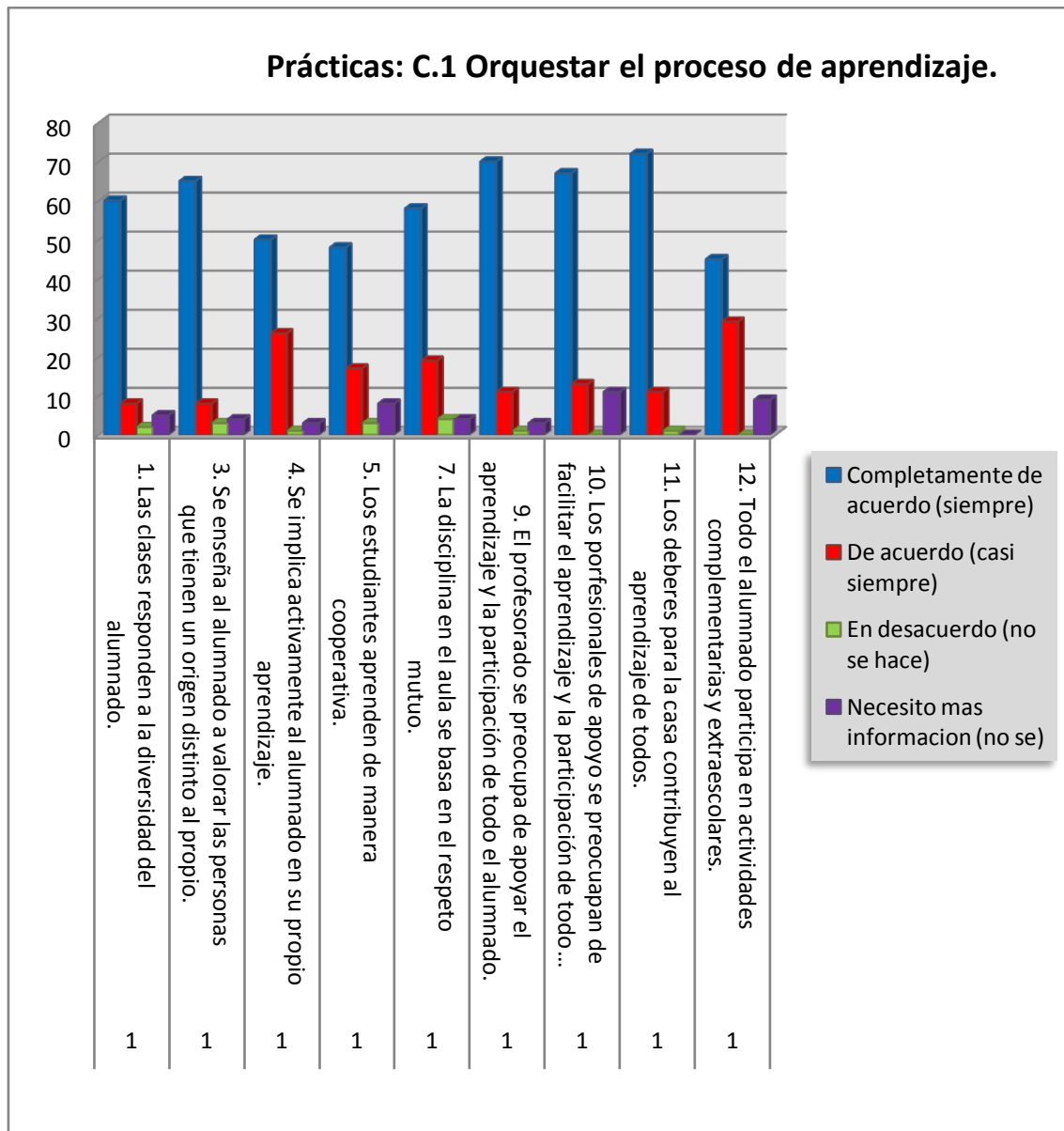


GRAFICO 14

En este grafico #14 se dan a conocer las visiones de las familias en la dimensión de las prácticas en su primer componente “Orquestar el proceso de aprendizaje”, en el cual sus nueve ítems arrojaron el siguiente resultado: En el primer ítem (C.1.1) da a conocer si para las familias, las clases responden a la diversidad del alumnado, en lo cual encontramos que 60 familias, es decir el 65% de la población se encuentra totalmente de acuerdo con lo planteado en la IE para responder a la diversidad del alumnado, por el contrario el 9% de las familias, o sea 8 de estas opinan que esta respuesta positiva a la diversidad solo se lleva a cabo en algunas ocasiones, el 5% que comprende 5 familias requieren tener mas información de las dinámicas de las clases para dar cuenta de ello y 2 familias (2%) se encuentran en total desacuerdo con las dinámicas planteadas en la IE como respuesta a la diversidad del alumnado.

En el segundo ítem (C.1.3) permite visualizar si las familias pueden reconocer si en la IE se le enseña al alumnado a valorar las personas que tiene un origen distinto al propio, ante esto se encontró que el 71% de las familias, es decir 65 de ellas se encuentran en total acuerdo con la enseñanza que se le da al alumnado sobre el valor del otro, 8 familias (9%) consideran que esto se trabaja solo en algunas ocasiones, el 3% que equivalen a 3 familias no se encuentra de acuerdo con lo planteado en las aulas sobre el valor del otro y 4 familias (4%) requieren mas información de las temáticas y las formas de enseñanza dentro del aula de clases.

En el tercer ítem (C.1.4) permite vislumbrar la manera como las familias piensan acerca de la implicación del alumnado en su propio aprendizaje, ante esto 50 familias (54%) se encuentran totalmente de acuerdo con lo planteado en el ítem y la labor docente en las implicaciones que presenta el niño en su proceso de aprendizaje, el 28%, que comprende a 26 familias considera que esto solo se lleva a cabo en algunas ocasiones, 3 familias, es

decir el 3% solicitan mas información al respecto y una familia (1%) no se encuentra de acuerdo con lo planteado en la IE acerca de las implicaciones de los alumnos en su propio proceso de aprendizaje.

En el cuarto ítem (C.1.5) se da a conocer como piensan los padres, madres y acudientes sobre si los estudiantes aprenden de manera cooperativa, lo cual dio a conocer que el 52% de las familias (48 de las mismas) se encuentran totalmente de acuerdo con lo planteado en el ítem, el 18% de las mismas, es decir 17 familias opinan que esto solo se lleva a cabo en algunas ocasiones, el 9% de la población (8 familias) solicitan mayor información al respecto y el 3% (3 familias) opinan que esto no se cumple en la IE en cuanto a la cooperación que existe entre los estudiantes.

En el quinto ítem (C.1.7) se busca reconocer si en la versión de las familias, la disciplina en el aula se basa en el respeto, para esto se permitió conocer que el 63% de las familias (58) se encuentran totalmente de acuerdo con lo que se menciona en el ítem, 19 familias (21% de las mismas) consideran que esto solo se lleva a cabo en algunas ocasiones y el 4% de la población, es decir 4 no se encuentran de acuerdo con el respeto como fundamento de la disciplina y en igual porcentaje hay familias que solicitan mayor información al respecto, lo que invita a la IE en general seguir promoviendo estrategias de convivencia.

En el sexto ítem (C.1.9) SE permite conocer si desde los padres, madres, acudientes es percibido que el profesorado se preocupa por apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado, visualizando que 70 familias, es decir que el 76% de ellas se encuentran en total acuerdo con la preocupación de los docentes en apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, por el contrario 11 familias, que comprenden el 12% de las mismas consideran que esto solo se lleva a cabo en algunas

ocasiones, el 1% (1 familia) no se encuentra de acuerdo con lo anterior y el 3% de las familias (3 de ellas) solicitan mas información al respecto.

En el séptimo ítem (C.1.10) permite saber si según las familias, los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado, ante esto se puede visualizar que el 73% de la población se encuentra totalmente de acuerdo con lo mencionado en el ítem, es decir 67 familias, como a su vez 13 familias (14%) opinan que esto solo se lleva a cabo en algunas ocasiones y 11 familias (12%) solicitan mas información al respecto y aun no se encontró población que se encontrara en total desacuerdo con esto.

En el octavo ítem (C.1.11) pregunta a las familias si los deberes para la casa contribuyen al aprendizaje de todos, ante esto el 78% de la población, que comprende a 72 familias se encuentran totalmente de acuerdo con la contribución que brindan los deberes de la casa para el aprendizaje de todos, 11 familias (12%) consideran que esto solo ocurre en algunas ocasiones y una familia (11%) se encuentra en total desacuerdo con la intencionalidad de los deberes en el hogar.

En el noveno ítem (C.1.12) se permite vislumbrar si en la perspectiva de las familias, todo el alumnado participa en actividades complementarias y extraescolares, ante lo cual el 49% de la población, es decir 45 familias se encuentran totalmente de acuerdo con la participación del alumnado en las actividades complementarias y extraescolares, a su vez 29 familias, que comprenden el 32% de las mismas coinciden con que esto solo se lleva a cabo en algunas ocasiones y 9 familias (10%) necesitan mas información al respecto.

Desde las y los docentes, directivos docentes y otros miembros del personal:

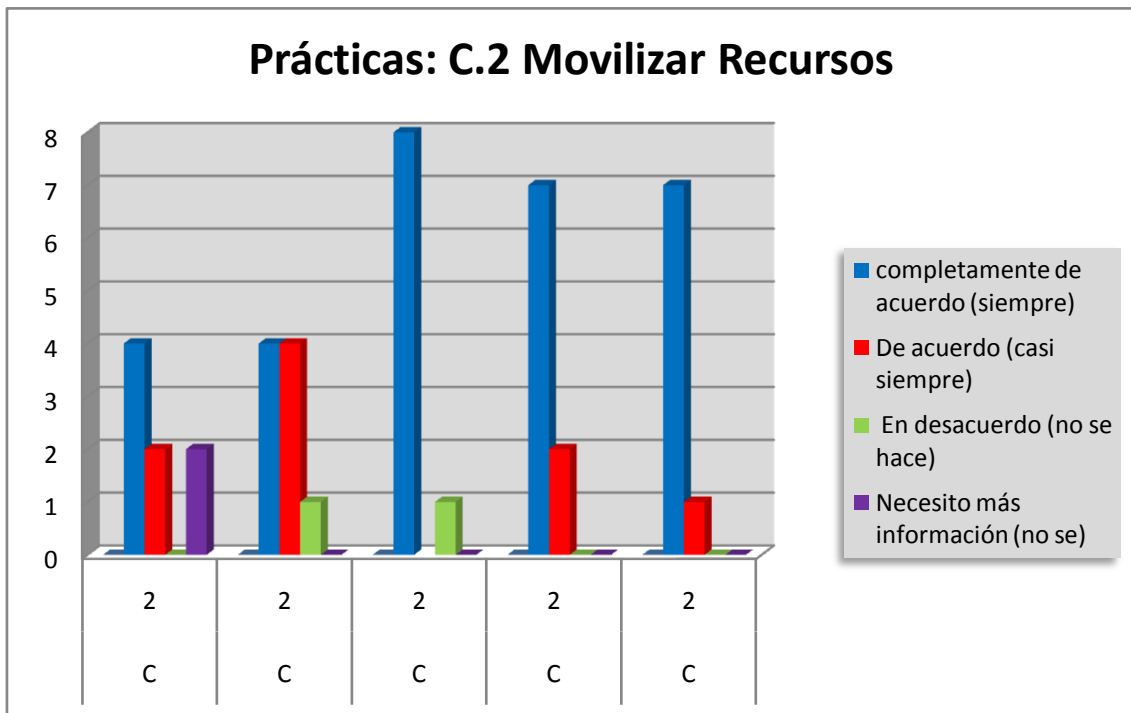


GRAFICO 15

En el grafico #15 se representa el segundo componente de “movilizar recursos” de la dimensión de prácticas, este componente consta de 5 ítems los cuales solo se encuentran mencionados en el instrumento de los docentes y directivos docentes, para lo cual se arrojaron los siguientes resultados:

En su primer ítem (C.2.1) el componente de movilizar recursos pregunta al personal docente si los recursos de la IE se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión, ante lo cual el 44% de la población, es decir 4 maestros se encuentran totalmente de acuerdo con lo planteado en la IE sobre la distribución de los recursos existentes allí, que apoyan la inclusión, el 22%, que comprende a 2 maestros consideran que esto solo se lleva a cabo en algunas ocasiones y en igual porcentaje hay maestros que necesitan mas

información al respecto. Concluyendo que existe una igualdad de porcentajes en cuanto al total acuerdo en la distribución de los recursos y a las debilidades en el mismo.

En su segundo ítem (C.2.2) sobre la movilización de recursos como parte de las políticas institucionales permite vislumbrar el conocimiento y el aprovechamiento institucional de los recursos de la comunidad, ante esto 4 maestros (44%) se encuentra totalmente de acuerdo con lo planteado en el ítem, el 44% de la población, es decir 4 maestros consideran que esto solo se lleva a cabo en algunas ocasiones y el 11% de la población, es decir 1 docente se encuentra en total desacuerdo con lo anterior. Lo que permite evidenciar la importancia de conocer e indagar el 11% que se encuentra en total desacuerdo, ya que el 89% de ellos se encuentran de acuerdo.

La pregunta del tercer ítem (C.2.3) permite conocer si se aprovecha plenamente la experiencia del personal de la IE, el 89% de los docentes, es decir 8 maestros se encuentran totalmente de acuerdo con el aprovechamiento de la experiencia del personal de la IE y por el contrario 1 docente (11%) no se encuentra de acuerdo con lo anterior. No se encontró maestro alguno que opinara que esto solo se lleva a cabo en algunas ocasiones o que necesitara mas información al respecto.

En el cuarto ítem (C.2.4) da a conocer si los docentes piensan que la diversidad del alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje, ante esto puede verse que el 78% de la población, es decir 7 maestros se encuentran totalmente de acuerdo con que la diversidad del alumnado es asumida como recurso de la enseñanza y el aprendizaje, por el contrario 2 docentes (22%) consideran que esto solo se lleva a cabo en algunas ocasiones. No hubo población que considerara esto en total desacuerdo o que a su vez solicitara mayor información. En conclusión es necesario analizar que el índice no permite reconocer las formas, maneras o argumentos de los actores en torno a su respuesta.

En su quinto ítem (C.2.5) permite apreciar si el personal genera recursos para apoyar el aprendizaje, ante esto se considera que el 78% de la población, es decir 7 maestros se encuentra totalmente de acuerdo con lo mencionado en el ítem y el 11% de la población, es decir 1 maestro opina que esto solo se lleva a cabo en algunas ocasiones.

ANALISIS POR DIMENSIÓN

Una vez descritas las apreciaciones de las diferentes audiencias consultadas (estudiantes, familias, docentes, directivos docentes y otros miembros del personal) con respecto a componentes de cada dimensión, es preciso extraer una síntesis de lo que esto nos arroja por cada una de las dimensiones propuestas en el módulo de educación inclusiva con calidad.

- **Culturas inclusivas**

Desde las culturas inclusivas en la Institución Educativa COOMULSAP se evidencian fortalezas y debilidades enmarcadas en la atención a los estudiantes, es decir, a los procesos favorecedores de una educación en y para la diversidad.

Ante lo anterior se muestra una satisfacción de la comunidad educativa en lo que compete con la acogida y el recibimiento brindado desde la institución hacia todo miembro nuevo que llega a la IE, como a su vez reconocen y valoran los esfuerzos de los docentes para que sus alumnos hagan las cosas de la mejor manera, evidenciado en el poco favoritismo de parte de los docentes hacia un grupo de estudiantes por encima de otros, logrando aceptar y valorar a sus alumnos de igual forma, reconociendo en ellos igual importancia basada en el respeto y la solidaridad constante para alcanzar los logros personales, sociales y académicos.

Es necesario que la IE continúe fortaleciendo valores cooperativos, de ayuda y respeto entre los estudiantes y los miembros de la institución, dado que aun falta introyectar aspectos específicos de buena convivencia entre colegas y pares, proceso que luego de estar en práctica evidenciaría un buen clima institucional, mejorando el trabajo entre la comunidad educativa, logrando crear, promover y transformar las interacciones apoyadas en el aprendizaje y la participación materializados en los principios, la filosofía y los valores de la institución.

Es indispensable que la institución además de saberse y vivirse desde principios y valores inclusivos se traduzcan a las políticas institucionales, dado que la interacción de cada dimensión cobra relevancia desde su sinergia, es decir en su materialización desde las practicas y su extensión en políticas.

- **Políticas inclusivas**

Según lo evidenciado en el índice aplicado a la Institución Educativa COOMULSAP, sus políticas inclusivas dan a conocer las concreciones de desarrollo y actuación institucional que permiten un cambio hacia la inclusión, materializándose en el conocimiento de las audiencias de sus propias capacidades para movilizar el recurso humano y material desde la atención educativa.

Aunque este conocimiento y reconocimiento de los lineamientos institucionales se reflejen en las respuestas dadas por los diferentes actores, es importante hacer hincapié en su capacidad para que luego de conocerlas se traduzcan a prácticas educativas, ya que según lo observado en este proceso, se dista mucho de lo contemplado en el PEI y lo evidenciado en las acciones pedagógicas institucionales.

Por tanto, en lo que respecta a las políticas inclusivas en la Institución Educativa se deben llevar a cabo dos procesos en simultáneo, uno de

conocimiento más analítico de sus implicaciones y otro de mejora institucional es decir, se deben contemplar aspectos tales como:

Permitir que la población que se encuentra allí conozcan de manera más concreta y específica, como se llevan a cabo los nombramientos y las promociones del personal que trabaja en la institución, como a su vez en la ayuda a la adaptación que se le brinda a todo alumnado que accede a la IE por primera vez y conociendo el trasfondo que muestra el profesorado en el interés por algunos grupos de aprendizaje.

Es relevante comenzar a trabajar en la comunidad educativa los conocimientos que compete con la accesibilidad física que presentan sus edificios y en la reducción de las conductas de intimidación o abuso de poder presentes allí.

Se considera que una vez transversadas estas dificultades, se lograría desarrollar una institución para todos que mejoren el aprendizaje y la participación de los niños, niñas y adolescentes de la IE.

- **Prácticas inclusivas**

En lo que compete con las prácticas inclusivas en la Institución Educativa COOMULSAP es necesario continuar trabajando con propuestas educativas flexibles que permitan que las clases respondan a la diversidad del alumnado logrando evidenciar las actuaciones, los comportamientos, las metodologías y las formas de hacer cumplir las conceptualizaciones de la institución.

Son válidos y pertinentes los trabajos y ejercicios elaborados con el fin de valorar la diversidad del alumnado, apoyándolo y haciéndolo participe de su propio proceso de aprendizaje donde los estudiantes son responsables con cada una de las actividades propuestas en la institución y fuera de ella, con el fin de incrementar la participación extraescolar.

Se evidencian diferencias sustanciales en esta dimensión en lo que se ofrece a la población y lo que la Institución persigue desde sus valores

institucionales, dado que se lleva a la práctica situaciones cotidianas que de una u otra forma excluyen o no logran cubrir las necesidades poblacionales en lo concerniente a la adaptabilidad, asequibilidad, y pertinencia de las expresiones pedagógicas allí vividas.

Para lo anterior es necesario un diseño, construcción, implementación y evaluación de las propuestas educativas impartidas en la innovación, pertinentes para solucionar estos problemas institucionales.

Recomendaciones para la aplicación del índice:

A través de la aplicación de este instrumento se lograron observar aspectos de gran importancia para el diagnóstico institucional de la Institución educativa COOMULSAP, el mismo del cual parte una verdadera transformación institucional en cuanto posibilita la detección de aspectos por mejorar en cada dimensión y el reconocimiento de sus fortalezas en recursos para continuar y mantenerlos presentes en todo camino institucional.

Es necesario ofrecer una serie de recomendaciones al Programa Nacional de Educación Inclusiva con Calidad del Ministerio de Educación Nacional, del cual retomamos el instrumento y así mismo a los grupos de personas e instituciones educativas que quieran adoptar este proceso de aplicación, sistematización y análisis como un importante paso para su configuración institucional en educación inclusiva con calidad:

- El proceso de aplicación del instrumento, debe concebirse como un medio más no como un fin, dado que la evidencia de las dimensiones institucionales se pueden ir registrando en todo el proceso, puesto que se dejan ver en toda la cotidianidad escolar, no tomándose las expresiones o valoraciones de cada actor educativo solo desde el diligenciamiento del instrumento si no desde la correspondencia en su

praxis, que se expresa de una forma más directa en cómo se concibe la educación, como ponen en escena sus percepciones ante la diversidad y diferencia allí manifiesta y por tanto, como sus interacciones diarias potencian o por el contrario contrarrestan la materialización de valores inclusivos, trascendiendo estos aspectos del mero registro del índice y dejándose ver en todo un proceso constante de observación y análisis.

- El instrumento como tal, es una herramienta de evaluación institucional, la cual en el momento de ser diligenciada presenta dificultades que van desde lo comprensivo hasta su aplicabilidad, es decir, presenta una estructura gramatical compleja para ser extensiva a toda una población, lo que indica la importancia de reestructurarse desde la concepción y comprensión de las características poblacionales hacia quien se dirija.
- Es necesario hacer una reestructuración de los ítems que a pesar de ser adaptados a las posibilidades de comprensión para cada audiencia, se denotan ambiguos en sus cuestionamientos, ofreciéndose además desde las cuatro opciones de respuesta, una dificultad para centrarse en una opinión valorativa, sin confundir una respuesta con otra.

CONCLUSIONES

Nuestra intencionalidad desde este trabajo de grado, fue favorecer procesos de educación inclusiva para la población en situación de vulnerabilidad social, hecho desprendido de una autoevaluación institucional y de unas actividades claves desde la transformación de culturas, políticas y prácticas institucionales en inclusivas, propiciándose desde reflexiones, formaciones y acciones conjuntas dirigirse al alcance de la calidad educativa, diseñando con este proceso un plan de acciones de mejora institucional dirigido no solo al acceso, si no también a la permanencia de los estudiantes en los diferentes espacios educativos y pedagógicos.

Las experiencias y aprendizajes que se obtuvieron en todo el proceso de investigación, nos permitieron llegar a las siguientes conclusiones:

- El educador especial como generador de procesos educativos comprensivos en contextos sociales, debe apostar desde su formación, a la consecución de la calidad educativa para la población en situación de vulnerabilidad social, reconfigurando un accionar que este situado en las diversas necesidades y demandas que ofrece los escenarios educativos actuales, visionándose además, como un posibilitador de cambios a nivel personal, institucional y social, propicios para hacer valer los derechos de los “otros” desde una recuperación democrática y gestión de acciones para que los escenarios sociales vulnerables sean reconocidos y partícipes de la equidad.

- La transformación institucional hacia la educación inclusiva con calidad, como generadora de participación en condiciones de equidad e igualdad y como estrategia alternativa para enfrentar desde la escuela la exclusión allí vivenciada, no puede lograrse desde procesos de acción segmentados, ésta implica un compromiso asumido por toda la comunidad educativa, siendo sus mismos actores quienes evalúen y analicen desde sus dinámicas institucionales la pertinencia y validez de la educación allí ofrecida, logrando adelantar acciones inclusivas en sus prácticas, políticas y culturas como estrategia cualificadora de enfoques y procesos pedagógicos.
- El proceso llevado a cabo desde esta experiencia investigativa, permitió visualizar las barreras existentes en la educación y lo social, para adelantar procesos de inclusión que aseguren una educación de calidad, estos aspectos de exclusión se convierten en definatorios para acrecentar la vulnerabilidad social a la cual se expone la población, vislumbrándose desde la no comprensión de sus necesidades de acceso y permanencia, acciones políticas e institucionales débiles para generar una respuesta social que demanda desde su situación actual, una nueva escuela que contemple el respeto de los derechos, la relevancia, pertinencia, equidad, eficiencia y eficacia. En otras palabras, de escuelas con mejor calidad educativa para la población marginada.

BIBLIOGRAFIA

ARRAIGADA, Irma (2005) Dimensiones de la pobreza y políticas desde una perspectiva de género. Revista de la CEPAL # 85.

BOOTH, T./ AINSCOW, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, L. (2000) *Index for Inclusion: Developing Learning and participation in schools* (Bristol, CSIE). Traducción al español por UNESCO/Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, 2004.

CALVO, M^a Isabel / GONZÁLEZ, Francisca. Medidas de atención a la diversidad en primaria y secundaria. Universidad de Salamanca, España.

Constitución Política de 1991 República de Colombia.

DELORS Jacques, (1996) "La educación encierra un tesoro". Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.

DEVALLE Alicia / VEGA Viviana. (2006) Una Escuela En y Para La Diversidad (Pág. 28); *el entramado de la diversidad*, Buenos Aires.

EBN (2006) Proyecto la Escuela Busca al Niño-A Sistematización etapa I.

EBN (2007) Proyecto La Escuela Busca al Niño-A EBN Boletín # 3, Medellín, Octubre 2007.

FREINET, C. (1997), "Las grandes etapas educativas", en: "La escuela moderna francesa", Morata, Madrid, pp. 54-103.

GARCÍA, Carmene Emilia y JARAMILLO, Myriam Luz. (2006) Informe Final de Sistematización Proyecto La Escuela Busca al Niño-a. Una estrategia educativa para la ciudad de Medellín. Etapa I pp. 48.

GARRIDO Landivar Jesús, (1996) Adaptaciones curriculares. Ed Mackgraw Hill, Barcelona.

GENTILI, Pablo. (2005). Sistemas educativos divididos. Revista Jornal a Página da Educação, año 12, nº 121 Reproducido en Centro de Estudios Internacionales Brasil.

JIMÉNEZ, F. / VILÀ, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga, Aljibe.

Ley General de Educación 115 de 1994. República de Colombia.

Ley de Infancia y Adolescencia, 1098 de 2006. República de Colombia.

LÓPEZ, Almenta / MUÑOZ, Estefanía / RUIZ Juana (2002) ¿Estamos formados para trabajar en una escuela inclusiva?, Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga, España.

MAGENDZO, Abraham K. (2002) En la construcción de una sociedad democrática es imperativo reconocer la legitimidad del Otro-Otra. Santiago de Chile.

MEJÍA, Dora (2008) Inclusión: Cultura de la Diversidad. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Medellín.

MELÉNDEZ, Lady (2005) .Educar En y para la Diversidad; *Demanda urgente para el desarrollo de América Latina*.

MEN (2005) Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos de política para la atención educativa a las poblaciones vulnerables. Bogotá, Colombia.

MEN (2006) Ministerio de Educación Nacional. Programa de formación Educación Inclusiva con Calidad, Modulo #1 Bogotá, Colombia.

Normas APA (2002), Normas APA- UNERMB (2004), Normas APA-UPEL (2006).

OLSON Johana, (2007) oficial de protección UNICEF, boletín #2 septiembre, proyecto la Escuela Busca Al niño-a, (EBN).

ONU (2000) Organización de las Naciones Unidas, Declaración del Milenio.

ONU (2005) Proyecto del Milenio de las Naciones Unidas. Grupo de Tareas sobre Educación e Igualdad entre los Géneros, Toward universal primary education: investments, incentives, and institutions, Earthscan, Londres.

PALOMARES, Batanaz (1996) Investigación y diagnóstico en educación, una perspectiva psicopedagógica, Ed. Algibe, Málaga.

PIZARRO, Roberto. (2001). La Vulnerabilidad Social y sus desafíos, una mirada desde América Latina. División de estadísticas y proyecciones económicas. CEPAL, Santiago de Chile.

PLAN DECENAL DE EDUCACION (2006 – 2016) República de Colombia.

Plan de Desarrollo (2003-2007) MEDELLIN LA MÁS EDUCADA

Plan de Desarrollo (2008-2011) MEDELLIN ES SOLIDARIA Y COMPETITIVA.

REVOLUCIÓN EDUCATIVA (2002 – 2006) República de Colombia.

RODRÍGUEZ, Mariela (2004) Art. *Referentes de la Ed. Especial*, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Medellín.

SEBBA / AINSCOW, (1996) "International developments in inclusive schooling: mapping de issues" en *Cambrid. Journal of Education*, vol 26 n° 1.

TILSTONE, Christina / FLORIAN, Lani / ROSE, Richard, (1998) *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*. Traducción Cristina Cardona. Ed. EOS Madrid.

UNESCO (1990) Conferencia Mundial de Educación para Todos. *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: Una visión para el decenio de 1990*. Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de Marzo, 1990.

UNESCO (1994). *Informe Final de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994, UNESCO, París.

UNESCO (1996) Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors *La educación encierra un tesoro: Informe de la Comisión*. Santillana.

UNESCO (2000) Foro Mundial de Educación para Todos (2000) *Marco de Acción de Dakar de Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Dakar, Senegal, 26-28 de Abril

UNESCO (2004) Temario abierto sobre educación inclusiva. Santiago de Chile.

UNESCO (2007) Educación de calidad para todos: Un asunto de derechos humanos, Buenos Aires, Argentina.

UNESCO (2007). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Garantizando la Educación de Calidad para Todos*. Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la

Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/PRELAC). Versión preliminar. OREALC/UNESCO. Santiago, Chile.

Fuentes web:

www.cep/inclusionescolar/.com.uy; inclusión escolar, departamento de proyectos de mejoramiento educativo. Uruguay.

[Altablero No. 28, MARZO-ABRIL 2004.](http://www.mineducacion.gov.co)
www.mineducacion.gov.co

www.psicopedagogia.com/definicion/desercion%20escolar.
psicopedagogia.com psicología de la educación para padres y profesionales.

<http://firgoa.usc.es/drupal/node/20521>. NOVIEMBRE 19 DEL 2007.

http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/5/30305/PSE2007_Sintesis_Lanzamiento.pdf Estado mundial de la infancia 2006. Excluidos e invisibles. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2005) UNICEF

http://documentacion.unicef.es/documentos.htm?consul_paginas=4 Noviembre 22 del 2007

www.cinep.org.co/revistas/controversia/controversia187/art07_elcosto.pdf
El costo de la canasta educativa

<https://reinsercioneducativa2007.mineduc.c/docs/antecedentes.pdf>
PROGRAMA INTERSECTORIAL DE REESCOLARIZACION. Construyendo alternativas educativas para niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad.

www.psicopedagogia.com/definicion/desercion%20escolar.
psicopedagogia.com psicología de la educación para padres y profesionales.

<https://reinsercioneducativa2007.mineduc.c/docs/antecedentes.pdf>
La deserción escolar en Chile ¿prioridad en la agenda educativa?

<http://encolombia.com/derecho/derecho-codigomenor2.htm>

Código del menor

http://www.confecoopantioquia.coop/productos-y-servicios/proyectos/la-escuela-busca-al-nino-a_5.html

Causas de desescolarización.

http://www.pasoapaso.com.ve/GEMAS/gemas_300.htm.

La formación docente frente al desafío de la diversidad Autoras: Patricia Brandauer, Rita Cirnigliaro, Cecilia Sabbatini, Daniela Saporito y Miriam Udi. Ponencia dentro del 4to Congreso Nacional y 2do Internacional de Investigación Educativa Universidad Nacional de Comahue, Río Negro, Argentina 18 al 20 de abril 2007.

<http://www.cep/inclusionescolar/.com.uy>. Inclusión Escolar, Departamento de Proyectos de Mejoramiento Educativo. Uruguay.

<http://www.mineducacion.gov.co>.

Al tablero No. 28 MARZO-ABRIL 2004.

<http://www.un.org/spanish/aboutun/hrights.htm>

ONU (1948). **Declaración Universal de los Derechos Humanos**. Naciones Unidas. Nueva York.

<http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/ares552.html>

ONU (2001). **Declaración del Milenio**. Naciones Unidas. Nueva York.

<http://www.eclac.org>

CEPAL (2006). **Panorama Social de América Latina**. CEPAL. Santiago, Chile.

<http://www.unicef.org>

UNICEF

<http://www.worldbank.org>

World Bank / Banco Mundial.

ANEXOS...

Anexo #1



**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA INFANTIL
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL
PRACTICA Y PROYECTO PEDAGÓGICO III
INSTITUCIÓN EDUCATIVA COOMULSAP**

EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

NOMBRE: _____

EDAD: _____

FECHA Y LUGAR DE NACIMIENTO: _____

NOMBRE DEL PADRE: _____

OCUPACIÓN: _____

NOMBRE DE LA MADRE: _____

OCUPACIÓN: _____

ACUDIENTE: _____

GRADOS ESCOLARES CURSADOS: _____

GRADO Y AÑO EN QUE SUSPENDIÓ LOS ESTUDIOS: _____

REPITENCIA: _____

FECHA DE ELABORACIÓN: _____

EVALUADOR: _____

CRITERIOS DE VALORACIÓN

MUY BIEN: MB

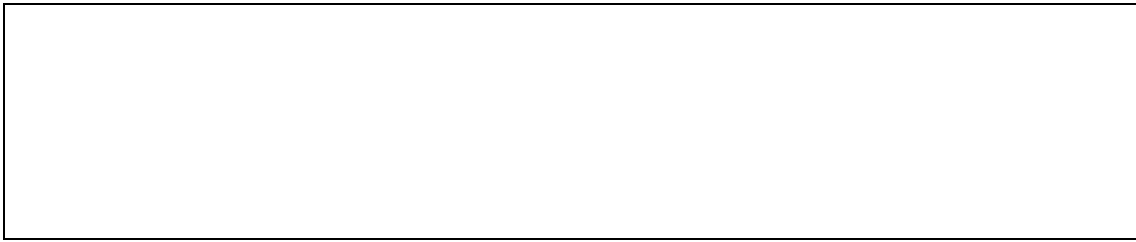
ACEPTABLE: A

NO LO LOGRA: NL

ÁREA COMUNICATIVA

HABILIDAD	MB	A	NL
Reconoce y nomina distintos objetos de su entorno.			
Utiliza vocabulario por categorías semánticas.			
Posee amplio nivel lexical (vocabulario).			
Adecua su lenguaje a contextos, personas y situaciones.			
Estructura oraciones y enunciados verbales de forma clara.			
Posee un lenguaje verbal fluido.			
Posee iniciativa para la interacción comunicativa.			
Formula explicaciones o argumenta con sentido frente a situaciones.			
Escucha con atención a sus interlocutores.			
Regula el tono de voz en la interacción verbal.			
Respeta turnos durante una conversación.			
Establece adecuadamente reciprocidad (contacto) gestual-corporal en la interacción comunicativa.			
Asigna diferentes significados a una palabra.			
Inicia, mantiene y finaliza conversaciones.			
Sigue los tópicos de una temática en la conversación.			
Solicita o pregunta información cuando lo requiere.			
Analiza la nueva información recibida.			
Diferencia conceptos y los aplica en distintos contextos y situaciones.			
Formula interrogantes de manera clara, coherente y lógica ante la información percibida.			
Responde a interrogantes de forma clara y coherente.			
Articula adecuadamente fonemas.			
Utiliza diferentes elementos gramaticales en su discurso oral (artículo, sujeto, verbo, y predicado).			
Comprende información y/o instrucciones orales.			
Posee edad lingüística acorde a su edad de desarrollo.			

OBSERVACIONES (capacidades y dificultades)



LECTURA-ESCRITURA

HABILIDAD	MB	A	NL
Realiza diversos trazos.			
Realiza dibujos o gráficos reconocibles.			
Construye escenas de dibujo con intención narrativa.			
Presenta dominancia lateral.			
Posee dominio del espacio gráfico.			
Sujeta de forma adecuada herramientas de escritura.			
Posee linealidad y direccionalidad en los trazos.			
Regula la postura corporal durante la escritura.			
Realiza seudografías (trazos similares a grafías convencionales).			
Reconoce y nombra las letras del alfabeto.			
Escribe grafías aisladas.			
Combina diversas grafías formando silabas.			
Diferencia números y grafías en la escritura.			
Escribe palabras aisladas.			
Reconoce visualmente su nombre.			
Escribe su nombre completo.			
Identifica la funcionalidad de la lengua escrita como forma de comunicación.			
Presenta legibilidad en las grafías (forma, tamaño).			
Reconoce mayúscula y minúsculas.			
Reconoce y aplica reglas ortográficas.			
Reconoce signos de puntuación.			
Aplica de forma adecuada los signos de puntuación.			
Separa de forma adecuada palabras en un párrafo.			
Reconoce objetos en imágenes o gráficos.			
Describe situaciones percibidas en imágenes.			
Narra y construye historias a partir de imágenes.			
Identifica distintos portadores de texto.			
Responde preguntas literales a partir de un texto.			
Responde preguntas inferenciales a partir de un texto.			
Selecciona información relevante a partir de un texto.			
Emplea estrategias de predicción.			

Comprende instrucciones escritas.			
Utiliza estrategias de autocorrección durante la lectura.			
Realiza inferencias a partir de un texto.			
Construye oraciones completas.			
Toma conciencia de sus errores durante la escritura.			
Realiza resúmenes para dar cuenta de la información.			
Hace recuentos de textos leídos.			
Da cuenta de las ideas principales de un texto.			
Produce textos coherentes y cohesivos.			
Escribe espontánea y libremente sobre un tema.			
Lee de forma fluida y clara acorde a su nivel de desarrollo lectoescrito.			
Posee interés y motivación por las actividades y aprendizajes de lectura y escritura.			

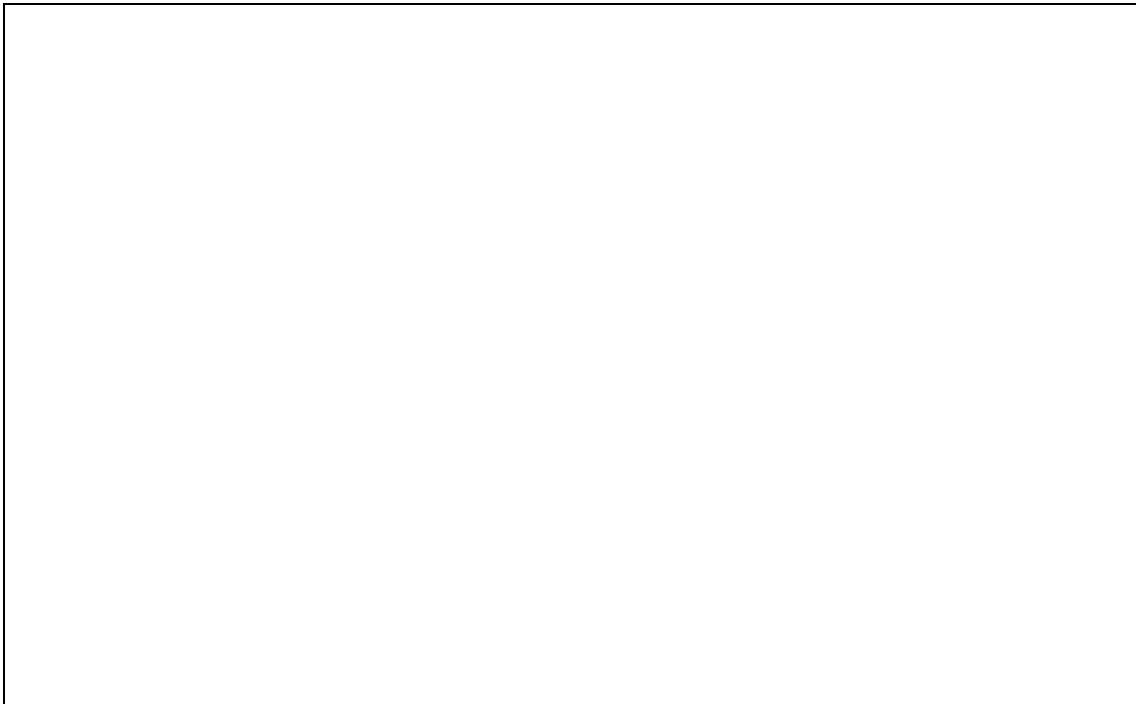
OBSERVACIONES (capacidades y dificultades)

PENSAMIENTO LÓGICO MATEMÁTICO

HABILIDAD	MB	A	NL
Posee nociones temporales intuitivas (día, noche, mañana, tarde, antes después).			
Posee nociones espaciales intuitivas (arriba, abajo, dentro, fuera).			

Establece relaciones de causa- efecto mediante una secuencia.			
Realiza correspondencia término a término mediante comparación.			
Reconoce semejanzas y diferencias entre colecciones de objetos.			
Clasifica objetos según características (color, forma, tamaño).			
Clasifica y explica las reglas que utiliza.			
Clasifica objetos abstractos sin referencia sensorial o concreta.			
Clasifica objetos por semejanzas, diferencias y pertenencia.			
En la clasificación abarca todos los elementos pertenecientes a una clase (extensión).			
Define o nombra por comprensión una clase de objetos.			
Posee inclusión y reversibilidad de clase, subclase y viceversa.			
Organiza objetos según una secuencia (tamaño, color, forma).			
Ordena objetos por criterios estableciendo comparación y relación.			
Respeto un orden ascendente o descendente.			
Utiliza cuantificadores (muchos, pocos, algunos, todos).			
Posee nociones de conservación de cantidad.			
Establece relación entre cantidades (mayor, menor, igualdad, diferencia).			
Realiza conteos verbales en determinados círculos.			
Reconoce y escribe números.			
Asigna número correspondiente a la cantidad.			
Utiliza diferentes estrategias de conteo.			
Reconoce y tiene en cuenta el valor posicional numérico.			
Aplica operaciones básicas de suma y resta.			
Aplica operaciones básicas de multiplicación y división.			
Aplica operaciones contrarias para verificar resultados (operación inversa).			
Descompone números.			
Invierte mentalmente una acción para regresar al estado inicial.			
Conoce el nombre de los signos matemáticos y los relaciona con operaciones.			
Escribe de forma correcta números y signos.			
Comprende el lenguaje en la formulación de problemas.			
Identifica la operación a aplicar para la resolución de problemas.			
Planea y ejecuta un plan en la resolución de problemas.			
Posee nociones de medición.			
Muestra interés y motivación por actividades y conocimientos matemáticos.			

OBSERVACIONES (capacidades y dificultades)



PROCESOS COGNITIVOS
(Percepción, Atención y Memoria, Resolución de Problemas, Metacognición)

HABILIDAD	MB	A	NL
Posee habilidades para el procesamiento de información.			
Toma conciencia (percibe) y actitud expectante (observadora) frente a los estímulos del entorno.			
Reacciona de forma activa frente los estímulos del medio.			
Reconoce y comprende con facilidad nueva información.			
Analiza, organiza y categoriza nueva información.			
Almacena con facilidad la información percibida.			
Recuerda información necesaria en la ejecución de tareas y/o situaciones.			
Evoca con facilidad eventos y conocimientos del pasado.			
Identifica características de los objetos y situaciones.			
Reconoce detalles específicos de un objeto o situación.			
Procesa varios estímulos de manera simultánea.			
Permanece en la ejecución de una actividad o tarea.			
Selecciona la información relevante y pertinente en la resolución de problemas.			
Retiene mentalmente información mientras procesa otros datos.			
Genera nuevas reglas o principios a partir de la experiencia.			
Posee capacidad de análisis y reflexión.			

Toma conciencia de sus propios procesos de aprendizaje.			
Posee capacidad para regular (monitorear y evaluar) sus propios procesos de aprendizaje.			
Utiliza de forma espontánea estrategias para aprender.			
Se adapta a los cambios que le exige la realización de la tarea.			
Transfiere o aplica sus conocimientos a nuevos contextos, situaciones y tareas.			
Recupera información anterior para complementar la nueva.			
Utiliza la información que posee en la resolución de tareas.			
Relaciona o asocia (combina) sus conocimientos.			
Posee capacidad para cuestionar, investigar e imaginar.			
Posee habilidades para la resolución de problemas.			
Posee habilidades de pensamiento flexible y combinatorio.			
Posee habilidades de pensamiento creador.			
Posee habilidades de representación o pensamiento simbólico.			
Posee habilidades sobresalientes en distintas áreas o desempeños.			
Aprende nueva información con facilidad.			
Muestra interés y motivación por aprender.			
Su edad de desarrollo cronológico es acorde a su edad de desarrollo mental.			

OBSERVACIONES (capacidades y dificultades)

PSICOMOTRIZ
(Motricidad gruesa y fina)

HABILIDAD	MB	A	NL
Posee habilidades motrices básicas (caminar, saltar, correr).			
Asume diferentes posiciones con el cuerpo alineado.			
Conserva una postura adecuada en distintos contextos y situaciones.			

Posee un patrón de marcha adecuado.			
Mueve con facilidad las articulaciones de su cuerpo.			
Conserva equilibrio dinámico.			
Conserva equilibrio estático.			
Realiza actividades motoras gruesas con agilidad y precisión.			
Realiza actividades manuales con precisión y agilidad.			
Coordinación óculo-manual.			
Coordinación óculo-pédica.			
Utiliza pinza fina, trípode y de cuatro puntos.			
Reconoce (nombra y señala) las partes del cuerpo.			
Relaciona las partes del cuerpo con su función.			
Dibuja el cuerpo humano.			
Posee preferencia manual (dominancia lateral).			
Participa en actividades deportivas y recreativas.			
Posee talla y peso acorde a su edad.			

OBSERVACIONES (capacidades y dificultades)

ÁREA SOCIO-EMOCIONAL

HABILIDAD	MB	A	NL
Frecuenta lugares socialmente adecuados de su barrio.			
Utiliza formulas sociales (saludo, despedida, agradecimientos).			
Conoce la dirección y el número telefónico de su casa.			

Posee habilidades prácticas de autocuidado (vestido, aseo, higiene personal).			
Posee habilidades para la interacción social.			
Reacciona de forma positiva frente a las observaciones o llamados de atención.			
Posee capacidad para establecer y mantener relaciones adecuadas con otros.			
Asume roles acordes con su edad.			
Identifica figuras de autoridad.			
Asume una actitud de respeto frente a figuras de autoridad.			
Asume normas y reglas sociales de convivencia.			
Busca alternativas constructivas para resolver conflictos en la interacción social.			
Reconoce situaciones de riesgo o amenaza social.			
Asume actitudes defensivas sobre si mismo en situaciones de peligro.			
Expresa sus pensamientos, necesidades, inquietudes y/o deseos.			
Posee capacidad para tolerar la frustración.			
Posee capacidad de automotivación.			
Posee una autoimagen positiva.			
Posee un autoconcepto positivo.			
Se muestra seguro de si mismo(a).			
Posee una autoestima positiva.			
Posee la capacidad de autoevaluarse.			
Asume sus errores como fuente de aprendizaje.			
Muestra iniciativa en la realización de tareas.			
Toma decisiones de forma asertiva y socialmente adecuada.			
Posee metas a corto mediano y largo plazo.			
Realiza atribuciones adecuadas a situaciones de error o fracaso.			
Controla el temor frente a la exigencia de la tarea.			
Reconoce sus propias emociones.			
Se expresa con facilidad sobre sus sentimientos y emociones.			
Regula sus emociones.			
Expresa con facilidad sus afectos a otras personas.			
Posee habilidades interpersonales.			
Reconoce los estados emocionales de otras personas.			
Regula su comportamiento teniendo en cuenta los estados emocionales de los otros.			
Posee habilidades empatía (asumir el punto de vista de otros).			
Posee habilidades intrapersonales (conocimiento y reflexión sobre si mismo).			

OBSERVACIONES (capacidades y dificultades)

CONTEXTO FAMILIAR

HABILIDAD	MB	A	NL
Posee buena relación con los miembros de su familia.			
Tiene responsabilidades en el hogar.			
Realiza actividades con los miembros de su familia.			
Participa en la toma de decisiones en el hogar.			
Es estimulado o castigado según el caso.			
Recibe orientación para realizar las obligaciones escolares.			

OBSERVACIONES (capacidades y dificultades)

CONTEXTO ESCOLAR

HABILIDAD	MB	A	NL
Se relaciona adecuadamente con maestros y compañeros.			
Participa activamente en las actividades escolares.			
Asume las sugerencias dadas por maestros y compañeros.			
Disfruta los espacios de aprendizaje.			
Trabaja de forma individual.			
Trabaja de forma grupal.			
Asume responsabilidades dentro del grupo.			
Maneja adecuadamente sus objetos personales y los de sus compañeros.			

OBSERVACIONES (capacidades y dificultades)

Anexo #2



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA INFANTIL
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL
PRACTICA Y PROYECTO PEDAGÓGICO III
INSTITUCIÓN EDUCATIVA COOMULSAP

IDENTIFICACIÓN DEL CONTEXTO INSTITUCIONAL

1. Nombre	del	Profesor	(a):
<hr/>			
2. Área (s) de Formación (Títulos)			
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>			
3. Nivel de Formación:			
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>			
4. Áreas y funciones de desempeño actual:			
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>			

<hr/> <hr/> <hr/>
5. Tiempo de experiencia docente: <hr/> <hr/> <hr/>
6. Escalafón: <hr/> <hr/> <hr/>
7. ¿En la actualidad posee otro empleo? Si_____ No_____ ¿Cuál? <hr/>
8. Grados, niveles, programas e instituciones en los que se ha desempeñado anteriormente: <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
9. Tipo de vinculación actual en la Institución Educativa COOMULSAP: <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

<p>10. Grado que orienta actualmente en la Institución Educativa COOMULSAP:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>11. ¿Cuál es el promedio de edades de los estudiantes del grupo?</p> <hr/>
<p>12. ¿Cuál es el número en su grupo de:</p> <p>Niñas: _____ Niños: _____</p>
<p>13. ¿Cuál es su apreciación acerca de sus relaciones interpersonales con el grupo de estudiantes?</p> <p><input type="checkbox"/> Muy Buena</p> <p><input type="checkbox"/> Buena</p> <p><input type="checkbox"/> Regular</p> <p><input type="checkbox"/> Deficiente</p> <p>Explique:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>14. ¿Explique cuál es la percepción que usted tiene sobre el rendimiento académico del grupo de estudiantes?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

15. Para usted, ¿Cuáles son las áreas en las que los estudiantes presentan mayor dificultad en el aprendizaje?

16. En su opinión, ¿Cuáles son algunos de los factores que intervienen en las dificultades de aprendizaje del grupo?

- Familiares
- Económicos
- Sociales
- Culturales
- Salud
- Cognitivos
- Emocionales
- Escolares
- Otros,

¿Cuáles?

 ¿Por qué?

Anexo #3

ANEXO D: Cuestionarios de indicadores

Cuestionario 1 Para directivos docentes, docentes y otros miembros del personal				
Hoja 1				
Favor, ponga una cruz en cualquiera de los grupos que se presentan a continuación, indicando su relación con la institución educativa: <input type="checkbox"/> Docente <input type="checkbox"/> Profesional de apoyo <input type="checkbox"/> Gobierno Escolar <input type="checkbox"/> Otro miembro del personal <input type="checkbox"/> Otros _____				
Por favor, ponga una cruz en el recuadro que represente su opinión:	Completamente de acuerdo (siempre)	De acuerdo (casi siempre)	En desacuerdo (no se hace)	Necesito más información (no se)
A.1.1. Todo el mundo se siente acogido.				
A.1.2 Los estudiantes se ayudan unos a otros.				
A.1.3 Los miembros del personal colaboran entre ellos.				
A.1.4 El personal y el alumnado se tratan con respeto.				
A.1.5 Existe relación entre el personal y las familias.				
A.1.6 El personal y los miembros del Consejo Escolar trabajan bien juntos.				
A.1.7 Todas las instituciones de la localidad están involucradas en el centro.				
A.1.1 Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado.				
A.2.2 El personal, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión.				
A.2.3 Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas.				
A.2.4 El personal y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un "rol".				
A.2.5 El personal intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación que existe en la institución educativa.				
A.2.6 La institución educativa se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.				
B.1.1 Los nombramientos y las promociones del personal son justas				
B.1.2 Se ayuda a todo nuevo miembro del personal a adaptarse al centro.				
B.1.3 La institución educativa intenta admitir a todo el alumnado de su localidad.				
B.1.4 La institución educativa se preocupa de que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.				
B.1.5 Cuando el alumnado accede a la institución educativa por primera vez se le ayuda a adaptarse.				
B.1.6 La institución educativa organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado.				
B.2.1 Se coordinan todas las formas de apoyo.				
B.2.2 Las actividades de desarrollo profesional ayudan al personal a atender a la diversidad del alumnado.				
B.2.3 Las políticas relacionadas con "Necesidades Educativas Especiales" son políticas de inclusión.				
B.2.4 La evaluación de las necesidades educativas especiales y los apoyos se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado.				
B.2.5 El apoyo a los alumnos que aprenden castellano como segunda lengua se coordina con el apoyo pedagógico.				

ANEXO D: CUESTIONARIOS DE INDICADORES

Cuestionario 1 Para directivos docentes, docentes y otros miembros del personal				
Por favor ponga una cruz en el recuadro que represente su opinión:	Completamente de acuerdo (siempre)	De acuerdo (casi siempre)	En desacuerdo (no se hace)	Necesito más información (no se)
B.2.6 El apoyo psicológico y emocional se vincula con las medidas de desarrollo del currículo y el apoyo pedagógico.				
B.2.7 Se han reducido las prácticas de expulsión por motivos de disciplina.				
B.2.8 Se ha reducido el ausentismo escolar.				
B.2.9 Se han reducido las conductas de intimidación o de abuso de poder.				
C1.1 La planificación y el desarrollo de las clases responden a la diversidad del alumnado.				
C1.2 Las clases se hacen accesibles a todo el alumnado.				
C1.3 Las clases promueven la comprensión de las diferencias.				
C1.4 Se implica activamente al alumnado en su propio aprendizaje.				
C1.5 Los estudiantes aprenden de manera cooperativa.				
C1.6 La evaluación estimula los logros de todo el alumnado.				
C1.7 La disciplina en el aula se basa en el respeto mutuo.				
C1.8 El profesorado planifica, revisa y enseña en colaboración.				
C1.9 El profesorado se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.				
C1.10 Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.				
C1.11 Los deberes para la casa contribuyen al aprendizaje de todos.				
C1.12 Todo el alumnado participa en actividades complementarias y extraescolares.				
C2.1 Los recursos de la institución educativa se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.				
C2.2 Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.				
C2.3 Se aprovecha plenamente la experiencia del personal de la institución Educativa.				
C2.4 La diversidad del alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el Aprendizaje.				
C2.5 El personal genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.				

Prioridades de desarrollo:

1.
2.
3.
4.
5.

Adaptado de Índice de Inclusión / Desarrollando el aprendizaje y la participación en las instituciones educativas.

ANEXO D: CUESTIONARIOS DE INDICADORES

Cuestionario 2. Indicadores adaptados para familias o acudientes y estudiantes.
 Por favor, ponga una cruz en cualquiera de los grupos que se presentan a continuación, indicando su relación con la institución educativa:

familia Acudiente estudiante Otros

Por favor, ponga una cruz en el recuadro que represente su opinión:	Completamente de acuerdo (siempre)	De acuerdo (casi siempre)	En desacuerdo (no se hace)	Necesito más información (no se)
A.1.1. Todo el mundo se siente acogido en la institución educativa.				
A.1.2 Los estudiantes se ayudan unos a otros.				
A.1.3 El personal trabaja bien en colaboración.				
A.1.4 El personal y el alumnado se tratan con respeto.				
A.1.5 Las familias se sienten implicadas en la institución educativa.				
A.1.6 El personal y los miembros del Consejo Escolar trabajan bien juntos.				
A.1.7 El profesorado no favorece a un grupo de estudiantes por encima de otros. .				
A.2.1 El profesorado intenta que el alumnado haga las cosas mejor que pueda.				
A.2.3 El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante.				
B.1.1 Los nombramientos y las promociones del personal son justas.				
B.1.2 Se ayuda a todo nuevo miembro del personal a adaptarse al centro.				
B.1.3 La institución educativa intenta admitir a todo el alumnado de su localidad.				
B.1.4 La institución educativa hace que sus edificios sean físicamente accesibles para Todos.				
B.1.5 Cuando el alumnado accede a la institución educativa por primera vez se le ayuda a adaptarse.				
B.1.6 El profesorado muestra igual interés por todos los grupos de aprendizaje.				
B.2.7 Se han reducido las expulsiones por motivos de disciplina.				
B.2.8 Se han reducido las barreras a la inasistencia a clase.				
B.2.9 Se han reducido las conductas de intimidación o de abuso de poder.				
C1.1 Las clases responden a la diversidad del alumnado.				
C1.3 Se enseña al alumnado a valorar las personas que tiene un origen distinto al propio.				
C1.4 Se implica activamente al alumnado en su propio aprendizaje.				
C1.5 Los estudiantes aprenden de manera cooperativa.				
C1.7 La disciplina en el aula se basa en el respeto mutuo.				
C1. 9 El profesorado se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el Alumnado.				
C1.10 Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.				
C1.11 Los deberes para la casa contribuyen al aprendizaje de todos.				
C1.12 Todo el alumnado participa en actividades complementarias y extraescolares				
Señale los tres cambios que le gustaría ver en la institución				

Adaptado de Índice de Inclusión / Desarrollando el aprendizaje y la participación en las Instituciones educativas.

Anexo #4



**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA INFANTIL
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL
PRACTICA Y PROYECTO PEDAGÓGICO III
INSTITUCIÓN EDUCATIVA COOMULSAP**

FORMATO DE SEGUIMIENTO PLAN DE DESARROLLO INDIVIDUALIZADO

FECHA DE ELABORACIÓN: _____
NOMBRE ESTUDIANTE: _____
EDAD: _____ **GRADO:** _____

AREA E INDICADOR

FUNCIÓN DE APOYO (OBJETIVO)

TIPO DE APOYO: _____

RESPONSABLES

SEGUIMIENTO (FECHA/OBSERVACIÓN)

RECOMENDACIÓN

Anexo #5

Actividad "cómo quiero mi escuela"



Anexo #6

Modificación del índice de inclusión a padres

Señores Padres de Familia y acudientes, el siguiente cuestionario es para diligenciar y devolver el día jueves 14 de agosto al profesor(a) encargado de grupo en la reunión de Padres de Familia, para su realización tenga presente que debe elegir **solo una** de las 4 opciones de respuesta, es decir marque con una **(X)** la respuesta que más se acerque a su opinión.

#	ITEM	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	NUNCA	NO SE
1	Usted se siente aceptado en la Institución Educativa.				
2	Usted considera que los estudiantes se ayudan unos a otros.				
3	Cree que los empleados de la institución se colaboran unos a otros.				
4	Los empleados de la institución y los estudiantes se tratan con respeto.				
5	Usted como familia se siente involucrado(a) en la institución educativa.				
6	El Consejo Escolar y los empleados de la Institución trabajan juntos.				
7	Cree que los profesores tienen preferencia por algún grupo de estudiantes.				
8	Los profesores tratan que los estudiantes hagan bien las cosas.				
9	Cree usted que para los profesores todos los alumnos son igual de importantes.				
10	A los empleados que laboran en la Institución se les asignan los cargos de una forma justa.				
11	Cuando ingresa un nuevo empleado, se le ayuda a adaptarse a la Institución.				
12	La Institución admite a todos los niños del sector.				
13	Las instalaciones de la Institución son accesibles para todos.				
14	Cuando ingresa un nuevo estudiante, se le ayuda a adaptarse a la Institución.				
15	Los profesores se interesan por las diferentes formas de aprender de los estudiantes.				
16	Ha disminuido las expulsiones por indisciplina.				
17	Se han realizado acciones para disminuir la inasistencia de los estudiantes.				
18	Se han reducido por parte de los estudiantes, directivos y profesores las conductas de intimidación o abuso de poder.				
19	Las clases responden a las necesidades de los estudiantes.				

20	Se les enseña a los estudiantes a valorar las personas que tienen una raza, limitación o posición económica diferente.				
21	Los estudiantes participan activamente de su aprendizaje.				
22	Los estudiantes aprenden de manera conjunta.				
23	La disciplina en el aula se basa en el respeto entre los estudiantes y el profesor(a).				
24	Los profesores se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.				
25	Los otros profesionales de la institución se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.				
26	Las tareas para la casa ayudan al aprendizaje de los estudiantes.				
27	Todos los estudiantes participan en actividades complementarias y extraescolares (actos culturales, actividades deportivas, etc).				

Anexo #7

Modificación del índice a los niños de preescolar



Aplicación del cuestionario con preguntas guiadas



Aplicación de los cuestionarios en pequeños grupos



Cruce de edades entre compañeros para la aplicación del Índice



Aplicación del índice a otros miembros de la institución



Anexo #8

Buzón de la Inclusión



