



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

**PERCEPCIONES Y EXPRESIONES DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS FRENTE A LAS
PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL CER GUAMITO – MUNICIPIO DE
EL PEÑOL Y LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN DIEGO – MUNICIPIO DE
LIBORINA.**

Trabajo presentado para optar al título de: Magister en Estudios en Infancias

JOSEFINA MARÍA JARABA MEDINA

DIEGO DE JESÚS MONSALVE MONSALVE

Asesor(a)

XIMENA ALEJANDRA CARDONA ORTIZ

Magister en educación

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA FACULTAD DE EDUCACIÓN

MEDELLIN

2018



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Dedicatoria

A mis ángeles que desde el cielo me protegen y aunque partieron muy pronto de éste mundo terrenal, me dan la fortaleza que necesito para continuar. A mi madre por darme la vida y a mi hijo Miguel Ángel, mi ángel aquí en la tierra, mi motor y mi mayor bendición. A cada uno de mis estudiantes que día tras día me enseñan lo maravillosa que es la vida.

Josefina Jaraba Medina

Dedicatoria

A Dios, quien inspiró mi espíritu para la culminación de ésta tesis. A mis padres quienes me dieron vida, educación, apoyo y consejo; a mi compañera y a mis hijas que tuvieron la valentía de soportar éste tiempo de ausencia y que sin su ayuda nunca hubiera podido culminar y a todas aquellas personas que de una u otra manera contribuyeron al logro de mis objetivos.

Diego de Jesús Monsalve Monsalve

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Agradecimientos

A Dios, por regalarnos la vida y la salud, para vivir esta gran experiencia. A la facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, por permitirnos crecer personal y profesionalmente. A nuestros maestros y maestras, por hacernos más sensibles frente nuestras prácticas educativas. A la IE San Diego y el CER Guamito y las sedes donde logramos llevar a cabo nuestro trabajo. A nuestros compañeros y compañeras y a las personas que se cruzaron en nuestro camino de formación para aportarnos de su sabiduría y experiencia. A todos y todas les agradecemos desde el fondo de nuestras almas.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Resumen

El presente informe de investigación fue realizado en el marco de la Maestría en Estudios en Infancias, lo que pretendió fue comprender la realidad de dos contextos educativos: el Centro Educativo Rural Guamito del municipio de El Peñol y la Institución Educativa San Diego del municipio de Liborina, ambos contextos del departamento de Antioquia, pero en subregiones diferentes, pues el primero se encuentra en el oriente y el segundo en el occidente antioqueño, ambos aunque distantes geográficamente, comparten criterios fundamentales que de algún modo reorientan las comprensiones frente a las prácticas de Educación Inclusiva, llevadas a cabo por los docentes y las voces de las niñas y niños frente a estas.

Se inscribe además en el paradigma cualitativo. Desde un enfoque histórico hermenéutico bajo el método biográfico narrativo, haciendo uso de diferentes técnicas de recolección de información, tales como: entrevistas semi estructuradas, observación no participante, grupo focal etc; donde los principales participantes fueron los niños y las niñas.

Para el desarrollo de esta propuesta, iniciamos sobre la base de conceptos y/o principios como: equidad y participación y los procesos de acceso, permanencia y promoción, dispuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN); igualmente durante el proceso de investigación logramos identificar aspectos que influyen significativamente en las prácticas docentes de Educación Inclusiva, como son: el adulto- centrismo, la motivación y la convivencia, entre otros, que fueron develados en las expresiones de nuestros niños y niñas.

Tabla de contenido

➤	Planteamiento del Problema	1
	• Presentación general y contextualización	1
	• Antecedentes	11
	• Preguntas de Investigación	18
➤	Objetivos	19
	• Objetivo General	19
	• Objetivos Específicos	19
➤	Marco teórico	20
➤	Metodología	33
➤	Consideraciones éticas	45
➤	Hallazgos y discusión	48
	• Transitando de los discursos oficiales, hacia las prácticas docentes	48
	• Adultocentrismo y Género: Adultos enseñando a ser hombres y mujeres.	66
	• Practicar nuevas formas de ser, estar, enseñar y aprender	72
	• La escuela: la posibilidad de comprender otras formas de habitar el mundo.	77
➤	Conclusiones	83
➤	Referencias bibliográficas	87
➤	Anexos	95

Tabla de gráficos

➤	Ubicación del Municipio de El Peñol en el Departamento de Antioquia	4
➤	Ubicación del Municipio de Liborina en el Departamento de Antioquia.	7

“Las mayores lecciones de la vida, si tan sólo fuésemos capaces de inclinarnos y ser humildes, las aprenderíamos no de los adultos sabios, sino de los así llamados ignorantes niños”

Mahatma Gandhi

Planteamiento del problema

Presentación general y contextualización

A lo largo de la historia, en Colombia se han venido dando grandes cambios estructurales a nivel social, cultural, político y económico; que de algún modo permean los diferentes grupos sociales que habitamos esta nación; para el caso de esta investigación será necesario enfatizar en las transformaciones que a nivel educativo se han generado, tratando de propender esta última como un derecho de todas las personas, en especial de la población con discapacidad, que por diferentes razones ha sido invisibilizada no solo del escenario educativo, sino también social, cultural, incluso familiar; para ello se hace un recorrido a la normatividad tanto internacional, como nacional y local donde se habla de la educación Inclusiva, esa misma que pretende garantizar uno de los derechos fundamentales en todas las personas con algún tipo de discapacidad.

En este sentido, se promulga en el año 1994, la Declaración de Salamanca, la cual, reafirma el derecho de todas las personas a la educación, que ya en el año 1948 había sido contemplada en la Declaración Universal de los Derechos Humanos., esta declaración de Salamanca, tiene como objetivo : “[...] la educación para todos examinando los cambios fundamentales de política necesarios para favorecer el enfoque de la educación integradora, concretamente capacitando a las escuelas para atender a todos los niños, sobre todo a los que tienen necesidades educativas especiales”(pág. 3); además de dictar otras disposiciones para garantizar este derecho.

Luego de esto, en el año 2006 la Organización de las Naciones Unidas (ONU), con el ánimo:

“promover, proteger y asegurar el goce pleno y condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad...” (pág.6). Frente a esta convención Colombia como estado parte la ratifica en el año 2009, la cual señala un “cambio paradigmático” de las actitudes y enfoques respecto a ésta población. En ella se precisa cómo se aplica a las personas con discapacidad todas las categorías de derechos, se indican las diferentes esferas y adaptaciones para que las personas con limitaciones puedan ejercer en forma efectiva sus derechos, además las esferas en las que se han vulnerado los derechos y en las que debe trabajarse y sensibilizarse para la protección de los derechos.

Por otra parte en el año 2013, se promulga la ley 1618, ley estatutaria de discapacidad, que propone como objeto: “garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante medidas de inclusión, acción afirmativa y de ajustes razonables y eliminando toda forma de discriminación por razón de discapacidad” (p.1). Luego en el año 2017, se hace público el decreto 1421, el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad, explicitando así el esquema y las condiciones de educación en los niveles de preescolar, básica y media.

En este Orden de ideas, se genera la necesidad entonces de transformar las concepciones, prácticas y formas de relacionamiento que frente a la discapacidad se han venido tejiendo; ahora bien, en lo referido al ámbito educativo; Tal como lo plantea Yarza (2005), en Colombia, una vez que fue superado el modelo de atención educativa para los “anormales” en escuelas de educación especial y aulas especiales, hace su aparición en los años 80’s el discurso de la integración para dar respuesta a la exigencia internacional de educación gratuita para todos y todas; donde se incluían aquellas poblaciones consideradas como minoritarias, se encontraban minorías étnicas, poblaciones vulnerables y dentro de estos últimos las personas con

discapacidad (pág. 291). Este modelo de educación pretendía, básicamente, que estas personas, entre las que se encontraban aquellas con discapacidad hicieran parte del sistema educativo regular- formal, asistiendo a instituciones educativas, las cuales tenían que realizar adaptaciones específicas para garantizar la integración de los mismos, teniendo en cuenta sus particularidades.

Posteriormente, hace su aparición el término de educación inclusiva como una forma más adecuada de nombrar y responder a las características de las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE), buscando minimizar la segregación y la exclusión en las escuelas regulares y generar más oportunidades para los estudiantes incluidos en ellas y propiciar cambios no sólo en lo referente a aprendizajes académicos, sino también, cambios sociales que permitan la construcción de una sociedad incluyente.

El enfoque anteriormente mencionado se encuentra vigente en Colombia, y por medio de este se adelantan orientaciones para la atención educativa de todas las personas, desde un enfoque de derechos, buscando justicia desde la igualdad y la equidad en las oportunidades de los estudiantes, pensándose más que en las limitaciones y necesidades, en las capacidades y fortalezas de cada persona; lo que promueve entender y aceptar la diferencia y la diversidad como características de nuestra condición humana, generando así: “propuestas educativas articuladas a los contextos y sus realidades, que reconozcan la diversidad poblacional y puedan valorarla desde las capacidades de los sujetos en relación con los aprendizajes básicos y para la vida, independiente de su situación o condición, de acuerdo a su potencial y a través de la participación en todas las actividades de la dinámica escolar” Secretaría de Educación de Medellín, en las Orientaciones básicas para la incorporación del enfoque de educación inclusiva en la gestión escolar (2015).

Estos mismos cambios de orientaciones desde los entes internacionales y nacionales también los hemos vivenciado desde la experiencia personal como maestra y maestro, particularmente lo referido a la atención de estudiantes con discapacidad, en este orden de ideas acudimos a nuestras experiencias en las instituciones educativas en las que a diario ejercemos nuestra acción pedagógica:

El municipio de El Peñol se encuentra ubicado en la subregión Oriente del Departamento de Antioquia, en dicho municipio encontramos una institución educativa en el área urbana, una institución Educativa Rural y El Centro Educativo Rural Guamito, este último, es uno de los contextos donde se desarrollará el proyecto de investigación.



Gráfico 1: Ubicación del Municipio de El Peñol en el Departamento de Antioquia Recuperado de:
[https://es.wikipedia.org/wiki/El_Pe%C3%B1ol_\(Antioquia\)](https://es.wikipedia.org/wiki/El_Pe%C3%B1ol_(Antioquia))

El Centro Educativo Rural –CER el Guamito- se encuentra ubicado en la subregión del oriente del departamento de Antioquia, este CER; es reconocido en el contexto por adelantar proyectos con un enfoque de educación inclusiva, fundamentados en el Plan de Desarrollo 2012-2015, el cual contempla: “El Programa de educación para todos”, con principios como:

Facultad de Educación

- Diseño de un programa integral de inclusión en todos los centros educativos, urbano, rurales y aulas de apoyo para los niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales y en situación de discapacidad.
- Creación de un sistema educativo municipal que permita el acceso, la calidad y la pertinencia para toda la población.

Este Plan de Desarrollo tratando de atender a los retos de la educación, espera “responder con eficiencia a las necesidades educativas en el contexto de una educación para la diversidad”, teniendo como objetivo principal “Proporcionar a los niños y niñas con o sin NEE, las mismas oportunidades de aprendizaje desde una perspectiva integral, brindándoles el apoyo necesario para alcanzar sus metas desde sus particularidades y fortalecer su proyecto de vida”.

Entre los aspectos relevantes que se contemplan en los documentos institucionales, en la integración del CER Guamito se encuentra la VISIÓN:

Para el año 2024, será generador de escenarios de convivencia y paz, formador de estudiantes en el ser, pensar y actuar, sin distinción de credo, raza, religión, sexo, identidad sexual, condición socio-económica y/o cultural, con o sin necesidades educativas especiales, con capacidad de ser proactivos en la implementación de las tecnologías, acogiéndose a las nuevas circunstancias, cambios locales, regionales, nacionales, transformando y conservando su entorno, y mejorando su calidad de vida.

(Proyecto Educativo Institucional P.E.I. CER Guamito, pág. 4).

Por otro lado la MISIÓN plantea que:

El Centro Educativo Rural Guamito (y sus sedes) ofrece educación de carácter oficial para formar estudiantes conscientes de su realidad, capaces de realizar acciones y aplicar métodos que permitan el crecimiento personal, social e investigativo, orientando su

quehacer educativo hacia el respeto, la responsabilidad, la solidaridad, la convivencia pacífica y la inclusión, sin distinción de credo, raza, religión, necesidades educativas especiales, fortaleciendo integralmente sus potencialidades como seres humanos (P.E.I. CER Guamito, pág. 4).

En cuanto a las acciones que se llevan a cabo para ejecutar estos propósitos, encontramos que en una de sus sedes desde el año 2015, se viene desarrollando el proyecto de:

“Educación en y para la Diversidad”, el cual surge por la preocupación de atender o incluir en escuela regular, a los niños y niñas que por sus barreras para el aprendizaje no eran aceptados en el área urbana. Este proyecto se justifica desde la siguiente premisa:

Necesitamos tener presente que se vive un proceso complejo en nuestro sistema educativo, que implica cambios radicales en el ámbito de lo conceptual, de lo metodológico y de lo organizacional para establecer otras pautas de intervención en las instituciones educativas, que fundamentalmente se dirigen a la creación de condiciones de trabajo que favorezcan la inclusión de personas en situación de discapacidad, la atención a las necesidades educativas especiales con base en el principio de una educación para la diversidad (Proyecto: Educación en y para la Diversidad – Sede Horizontes: 2015. s/p.).



Gráfico 2: Ubicación del Municipio de Liborina en el Departamento de Antioquia. Recuperado de: <https://es.wikipedia.org/wiki/Liborina>

En un segundo contexto tenemos el municipio de Liborina, ubicado en la subregión occidente del departamento de Antioquia, en éste se encuentra la Institución Educativa San Diego, la cual posee como sedes rurales: Sede los Peñoles, Sede el Retiro, Sede Saucos, Sede La Merced del Playón, Sede San Pablo, Sede San Lorenzo y Sede la Abeja abajo. Estas sedes operan con modalidad de Escuela Nueva desde preescolar hasta noveno; pos- primaria, en la cual se tienen los niveles educativos: Preescolar, Básica primaria, Básica secundaria y Educación nocturna, Clei 3, 4, 5 y 6.

Esta I.E tiene como visión y misión respectivamente:

MISIÓN, La Institución Educativa San Diego, es de carácter oficial y académica, aprobada por el Ministerio de Educación Nacional, para educación preescolar, básica, media y adultos. Su propósito es el desarrollo integral de las dimensiones humanas, cognitivas, sociales y praxis de los estudiante y comunidad en general. La Institución está ubicada en un contexto de condiciones rurales. Cuenta con personal idóneo que posibilita espacios de exploración, reflexión, integración, investigación y recreación, para que mediante el trabajo en equipo e innovaciones educativas, se desarrollen competencias intelectuales, afectivas y sociales, facilitando a los estudiantes el acceso a estudios superiores y la realización de procesos de emprendimiento laboral en su territorio de manera sostenible y creativa”.

VISIÓN, “La institución educativa San Diego hacia el 2020 y en aprovechamiento de su condición

Facultad de Educación

rural, posibilitará un desarrollo humano integral, formará ciudadanos autónomos, creadores de una sana convivencia; orientará el desarrollo y apropiación del entorno, a través de la formación por competencias ciudadanas y ambientales, y el cambio de paradigmas, de tal manera, que la comunidad educativa se convierta en el eje de su desarrollo, gracias a la participación de líderes transformadores y comprometidos, con una sociedad participativa, justa y orgullosa de su tierra” (PEI, 2016 p.29).

El modelo pedagógico de la Institución Educativa San Diego es Crítico social, desde el cual se pretende entre otras cosas:

- Formar al estudiante con miras a la educación superior y al desarrollo de competencias para el desempeño socio – laboral teniendo en cuenta sus capacidades; fomentando los valores y principios que promueve la Institución y proyectándolo a la comunidad a través del direccionamiento estratégico institucional.
- Construir la cultura de la autoevaluación permanente a todos los niveles, como estrategia dinamizadora del mejoramiento permanente.
- Desarrollar las competencias básicas para el trabajo en equipo en cada uno de los actores de la comunidad.
- Desarrollar las áreas fundamentales y las enseñanzas obligatorias, establecidas en la Ley General de Educación y normas posteriores, acorde a las orientaciones dadas por el MEN, la Secretaría de Educación Departamental, el Plan Educativo Municipal y las necesidades del medio.
- Propiciar permanentemente espacios de reflexión e indagación entre pares que permitan un dominio de la metodología y conceptos de la investigación educativa, en el cuerpo docente y discente.

Sin embargo, a estas pretensiones no se les hace ningún seguimiento o sistematización que den cuenta de la forma como su modelo pedagógico se da en las condiciones reales de la institución y de los estudiantes que allí asisten.

Considerando los propósitos de la institución y sus proyecciones en la formación de estudiantes, también es importante resaltar aspectos que trascienden los documentos

Facultad de Educación

institucionales, por ejemplo, la población que conforma la comunidad educativa se caracteriza por tener realidad social, económica y familiar permeada principalmente por situaciones de violencia, bajos recursos, vulneración de derechos, conflictos familiares, entre otros; lo que a largo del tiempo ha generado dinámicas familiares y de convivencia en sociedad que de una u otra manera olvidan reconocer y dar valor a las opiniones de los niños que viven estas realidades. Es decir, que el contexto social próximo a la institución supone unos retos en la comprensión de las problemáticas que pueden afectar a los y las estudiantes que asisten a las instituciones, entendiendo que estos son sujetos sociales, culturales, políticos, etc. que se afectan por lo que les acontece tanto dentro, como fuera de la escuela.

Las alternativas que la institución ha generado para menguar estas situaciones, es ofrecer a la comunidad educativa proyectos de emprendimiento, productivos, de utilización de tiempo libre, otros que permitan canalizar los intereses que manejan estudiantes, atenuando en parte el impacto del consumismo, la drogadicción, la prostitución, el alcoholismo, y las problemáticas que afectan a la juventud de la Institución.

Ahora, también se han creado otras estrategias para dar respuesta a las necesidades de estos estudiantes y atendiendo a la normatividad vigente se crea el programa, “con la inclusión mejora la educación”, que pretende invertir en la educación inclusiva en el municipio, desde la creación de entornos educativos accesibles, así como formación de los maestros y contratación de profesionales idóneos para mejorar las prácticas educativas y garantizar a los estudiantes con NEE el pleno ejercicio del derecho a la educación. Sin embargo, esto también hace parte de planteamientos explícitos en los documentos institucionales que pretenden orientar las prácticas de los maestros, pero no hay un proceso de evaluación o seguimiento que dé cuenta de las formas como esto se lleva a cabo en la realidad institucional.

Así pues, desde los discursos de ambas instituciones, se evidencia que desde la textualidad se hace referencia a la intención por generar procesos de inclusión, sin embargo no hay procesos de sistematización o reflexiones intencionadas sobre las prácticas que dentro de las instituciones se ejecutan. En este sentido, toma importancia en las instituciones educativas y sus comunidades dar a conocer los efectos de ambas propuestas sobre la comunidad educativa, y desde esta investigación se pretende entonces visibilizar las voces de los niños y niñas, aquellos que llegan a diario a las aulas de clase, y mostrar las formas cómo sienten y piensan sobre la educación inclusiva, en el marco de estas propuestas.

De igual manera cabe anotar, que la investigación al ser realizada en dos contextos rurales distintos con grupos multigrados, permitió la heterogenidad de los niños y de las niñas, abordando de esta manera la educación inclusiva desde el punto de vista de la diversidad, más que desde la discapacidad como tal. Además se da principal protagonismo a los niños y niñas, por un lado como se ha mencionado a lo largo del texto, se hace necesario identificar y comprender esas prácticas de educación inclusiva y el hecho de hacerlo desde las voces y experiencias de los niños y las niñas, se convierte en un reto y en un ejercicio que resulta de vital importancia; y por otra parte cabe recordar que esta investigación se hace en el marco de una maestría en infancias; por lo que la infancia cobra un papel importante y necesario; pues como lo plantea Jaramillo (2007) La noción de infancia tiene un carácter histórico y cultural y es por ello que ha tenido diferentes apreciaciones en la historia; su concepción depende del contexto cultural de la época (110), de este modo se se empezó a tejer esta propuesta, devolviendo las voces a los niños y niñas; frente a una práctica tan sensible en la actualidad como es la educación inclusiva.

Antecedentes

Para efectos de este ejercicio, se hizo un exhaustivo rastreo de diferentes investigaciones a nivel internacional, nacional y local; relacionadas con el hecho de dar la voz a la infancia entre los años 2007 y 2017, de esta manera se accedió a diferentes sitios web de bases de datos tales como: Dialnet, Ebsco, Redalyc, Google Académico y la biblioteca digital de la Universidad de Antioquia. Para lo cual además se tuvo en cuenta los siguientes descriptores: Voces de los niños y niñas, Educación inclusiva, y prácticas docentes de inclusión; en ese orden de ideas las investigaciones encontradas según estas categorías fueron:

Voces de niños y niñas

Dar la voz a los niños y las niñas no ha sido tarea fácil, por el contrario se ha puesto bajo sospecha, pensando en las posibles implicaciones de un orden principalmente negativo, como una suerte de miedo hacia los más pequeños, como si pasaran de un lugar de dominación a dominar. A este respecto encontramos una investigación realizada por:

Franco, Y., Herrera K. & Rojas, M. (2013) que lleva por nombre “Los niños y las niñas cuentan su experiencia de investigación” nos siguen demostrando que las participaciones y voces de los niños y las niñas son mediadas por los adultos, y que aunque hay algunas pretensiones en hacerlo, estos conservan su lugar de dominación

Tanto en la familia como en la escuela, existen intencionalidades por parte de los adultos para promover la participación, sin embargo esto no posibilita una participación auténtica, ya que estas prácticas están condicionadas al saber del adulto sobre el niño o la niña, restando reconocimiento de ellos y ellas como sujetos capaces de nombrar sus necesidades y aportar a la toma de decisiones (pág. 70)

Por otra parte otro ejercicio de investigación llevado a cabo en la ciudad de Buenos Aires Argentina, por Shabel, P. (2014), ratifica la importancia de realizar investigación con los niños y

las niñas, como una posibilidad de construcciones de mundos presentes y futuros distintos “para que ellos mismos y ellas mismas se observen habitando el mundo adulto, [...] y cuestionen entonces esa mirada dicotómica de niños, niñas y personas adultas como sujetos separados, sin características en común”, discutir y hablar sobre las relaciones que se han entrelazado entre las personas permiten sin lugar a dudas pensar y actuar de nuevas formas, y esto aplica para todos y todas.

Siguiendo la misma línea, encontramos a Castro, A., Ezquerro, P. & Argos J. (2016), quien nos dice que: “[...] existencia de un pensamiento erróneo en una parte de la población adulta que entiende que la promoción de la participación infantil desde la perspectiva de los derechos puede conllevar la eliminación de deberes y obligaciones por parte de los niños” pág.16).

Se quiere entonces, dar un espacio en este caso desde la investigación para pensar la posibilidad de una participación de los niños y niñas desde sus percepciones y expresiones, considerando que esto implica no sólo tener una apertura para que estos lo puedan hacer, sino una desestructuración del lugar de poder que ha tenido el adulto sobre los mismos, es decir, que no es asunto sólo de permitir que los más pequeños puedan hablar, sino que se requiere que se le crea y se le tenga en cuenta.

En consideración con la invisibilización de las voces de los niños y las niñas, algunas investigaciones que tratan de acercarse a los más pequeños y que demuestran que si bien estos asumen posturas sobre lo que les sucede, efectivamente su lugar de participación es mediada por los adultos que le son cercanos.

Barona, L. (2016) en su investigación , reconoce la importancia de dar voz a los niños y niñas, ya que éstos no son tenidos en cuenta en los discursos y construcciones políticas de los adultos concluye que: “para la constitución de los sujetos políticos en la primera infancia, sus voces

deben ser tenidas en cuenta junto con las de los adultos, ese mundo adulto con el que se diferencian al tiempo que los influencia”(pág.125), es decir, que es importante que el adulto se descentralice de su lugar histórico de poder y reconozca el lugar del niño como un interlocutor, y de este modo el niño podrá ir asumiendo posturas sobre lo que le acontece.

Para dar voz a los niños, es importante escuchar las opiniones que ellos tienen acerca de su familia, sus problemas, sus derechos y entender que son seres articulados capaces de expresar sus ideas; para abrir esas posibilidades es importante abordar un poco el libro de “Escuchemos a los Niños”(2010) un libro que nace en una comunidad de Nueva Zelanda al finalizar la década de 1990; donde los autores Anne B. Smith, Nicola J. Taylor y Megan M. Gollop, destacan el hecho de que el niño, generalmente sujeto pasivo, en cuanto a que es objeto de estudio de pedagogos, psicólogos, y educadores, es en general un sujeto activo, puesto que es capaz de transmitir sus propias percepciones y opiniones e incluso de reflexionar sobre sus derechos.

Plantean además que, en el pasado era muy común considerar a los niños como receptores pasivos de la protección y de los adultos o, de hecho, como una simple propiedad de su familia. Los niños han sido considerados como objetos silenciosos y libres de precauciones y no se les ha tenido en cuenta como personas competentes y autónomas y que tienen su propio punto de vista. En éste libro los autores afirman que: “La pieza que ha hecho falta para entender la niñez, ha sido la voz del niño” (pág.21), en ésta dinámica es importante que para destacar esta voz el adulto proporcione un nuevo contexto de apoyo en la forma de escucharlos y entenderlos.

A manera de conclusión, desde esta línea de investigaciones, se podría afirmar por un lado que: es necesario que surja un nuevo discurso, en el que se vea a los niños y las niñas como sujetos y no como objetos y sean considerados participantes activos, en la relación de derechos, políticas públicas, en la prestación de servicios, y no como infantes pasivos. A los niños hay que

Facultad de Educación

proporcionarles las oportunidades para que se expresen por sí mismos, (con sus propias palabras) y escuchar lo que quieren decir, ya que ellos también dan informaciones válidas a los adultos y a las demás personas de la sociedad y así también sean ellos los que deciden por un futuro mejor.

De otro lado: es cierto que cuando los adultos estemos más sensibilizados, para escuchar y entender a los niños, les estaremos dando esa voz que requieren para estar más participes en una sociedad que demanda un cambio de pensamiento y un giro para garantizar que su defensa esté bien fundamentada y que la toma de decisiones se guíe por un mejor panorama.

Educación Inclusiva

Al respecto de esta categoría pudimos evidenciar en el rastreo las siguientes investigaciones:

Soto (2007), en su investigación pretende comprender los significados que subyacen a las comprensiones que existen en diferentes experiencias consideradas como significativas, que atienden niños y jóvenes considerados con NEE (necesidades educativas especiales); de la misma concluye que: “es necesario disipar los prejuicios y mirar la inclusión como una posibilidad; esta posibilidad permitirá que todos los estudiantes asistan a la escuela” (pág.221)

De otro lado, Valenciano (2009), desde su investigación: “construyendo el concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida”, logra plantear frente a esta categoría que: “la Educación Inclusiva se fundamenta en el enfoque constructivista, desafiando las prácticas pedagógicas tradicionales de la educación y asegurando que los estudiantes tengan acceso a un aprendizaje significativo” (pág.17).

Parra (2011), en su investigación llamada: “educación inclusiva. Un modelo de diversidad humana”, plantea que: “la educación inclusiva se puede resumir en las transformaciones en la educación regular y de las instituciones educativas para que puedan dar respuesta equitativa y de calidad a la diversidad” (pág.150).

Por su parte Quintanilla (2014), en un análisis que hace a la normatividad, definiciones y retos futuros frente a la educación inclusiva, concluye la importancia de: “continuar aumentando la igualdad en el respeto de la diversidad, lo cual repercutirá notoriamente en la disminución de desigualdades e injusticias” (pág.62).

En una línea similar, Cerón (2015), con su trabajo de investigación que tiene como propósito principal los cambios y aportes desde la gestión de la institución, para lograr un currículo flexible, adaptado a las necesidades de los estudiantes, en la capacitación de las docentes que viven este proceso, con el fin de evidenciar la equidad y la calidad educativa; logra plantear: “la mayoría de los sujetos participantes tienen una concepción limitada sobre el proceso educativo inclusivo, relacionándolo solamente a los estudiantes con deficiencia. Pocos fueron los que presentaron sus percepciones ligadas a un carácter más amplio de la inclusión” (pág. 87).

De lo que podemos reafirmar entonces que la inclusión educativa es un proceso, práctica, discurso y a su vez actitud que debe celebrar y reconocer la diferencia en lugar de satanizarla; debe además ser flexible y buscar responder a las necesidades y particularidades en cada sujeto en tanto ser individual, independiente de su condición.

Prácticas docentes de educación inclusiva.

Sobre las prácticas de inclusión llevadas a cabo por los docentes, encontramos:

Arias, Bedoya, Benítez, Carmona, Castaño, Castro, Pérez y Villa (2007), en su investigación en torno a la formación docente como propuesta para promover prácticas pedagógicas inclusivas; argumentan que es necesario que los docentes realicen adecuaciones curriculares y para ello tengan en cuenta las características y particularidades cada estudiante y así responder a las necesidades de estos.

Mosquera (2011), en su investigación sobre los imaginarios de los docentes sobre las

prácticas de educación inclusiva, en la localidad de Soacha (Bogotá), una de las principales conclusiones radica lo expresado por los docentes: “deben haber diferentes profesionales que apoyen los procesos inclusivos, en donde se realice un trabajo de inter y multidisciplinario, que dé más sustento a la labor realizada en el cual puedan crear diversas estrategias de trabajo” (pág.31).

Por otra parte Medina, con su proyecto sobre inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva (2013), llega a una importante conclusión: El docente inclusivo debe estar capacitado para desempeñar su función que estará orientada en conocer los ritmos y estilos de aprendizaje para llevar a cabo la adaptación de contenidos y logros, generar prácticas de aula pertinentes diseñadas y planeadas para potenciar las habilidades de los estudiantes con discapacidad cognitiva, llevar a clase recursos y materiales adecuados para esta población, hacer una evaluación diferenciada, pertinente y justa, saber cómo resolver situaciones atípicas en el aula a través del uso de estrategias, metodologías y didácticas (pág.46).

Vélez (2013), en su investigación sobre la educación inclusiva en docentes en formación, llega a una importante conclusión: Es fundamental tomar en cuenta, reconocer e involucrar dentro de la formación las historias de vida de los estudiantes, las concepciones que sobre la diferencia se teje al interior de las familias, las experiencias educativas y otros elementos de la socialización personal (pág. 109).

En el año 2014, desde la UNICEF, se hace una investigación sobre prácticas de educación Inclusiva en la ciudad de Buenos Aires (Argentina), donde ratifican: El paso por la escuela puede ser crucial y determinante en el devenir de la persona en la sociedad. El tránsito por la escolaridad con o sin maestro integrador deja marcas en la persona que aprende. En este sentido, las decisiones deben tomarse con mucho cuidado y responsabilidad porque siempre dejan huellas

en la trayectoria de los alumnos (pág. 56).

En el año 2015, Alzate en su propuesta investigativa, alude en la importancia de la organización de las clases orientadas a la diversidad de los estudiantes son necesarias para el logro de una educación inclusiva.

En el mismo sentido encontramos la investigación de Molina (2015), la cual suscita una reflexión importante: [...] la homogeneización como dinámica relacional, esto a partir de la implementación de prácticas educativas pensadas para el grupo curso como un todo, con procesos cognitivos similares e indiferenciados, lo que tiende a ser el principal referente y modelo en los sujetos de la comunidad educativa, siguiendo una lógica común y repetitiva, donde inconscientemente están pre establecidos los roles, deberes y responsabilidades de los alumnas y profesores (pág.16).

Por su parte Sánchez y Jara (2017), en su investigación sobre el desempeño docente y las relaciones con el estudiantado concluyen que: “[...] la representación del trabajo docente como una tarea humana dotada de una complejidad que se deriva del requerimiento de integralidad y de las demandas de una sociedad diversa y tecnológica. Se puede concluir que el proceso de incorporación al aula enfrenta a los docentes en formación a un territorio que hoy se define complejo e incierto” (pág.1)

De este rastreo se puede evidenciar que aunque no es lo adecuado, las prácticas de educación inclusiva llevadas a cabo por los docentes de aula, se han convertido en un asunto de voluntades, pues existen varios argumentos del porque no se dan procesos de enseñanza y aprendizaje significativos y para todos y todas independiente de cual sea su condición, estilo y ritmo de aprendizaje; es necesario fomentar la cultura inclusiva y fortalecer los procesos formativos de los docentes en este campo de saber.

Preguntas de investigación

Teniendo así un panorama contextual, investigativo y una normativa que exige a las instituciones educativas generar acciones en pro de la educación inclusiva, esta investigación busca interpretar las expresiones de los niños y niñas frente a las prácticas de Educación Inclusiva en el Centro Educativo Rural Guamito- sede La Primavera, Municipio de El Peñol y la Institución Educativa San Diego- sede Los Sauces, Municipio de Liborina, evidenciando en estas la posibilidad de explorar un mundo rico en apreciaciones, concepciones, imaginaciones, expresiones, etc., sobre la educación inclusiva, pues en última son ellos los agentes más importantes en interacción y participación en la escuela.

En este orden de ideas los interrogantes que orientan esta investigación son: ¿Cuáles son los relatos de los niños y las niñas frente a las prácticas de educación inclusiva que se desarrollan en el CER Guamito – Municipio de El Peñol y La Institución Educativa San Diego - Municipio de Liborina? ¿Cuáles son las prácticas de educación inclusiva que se llevan a cabo en las instituciones educativas CER Guamito – Municipio de El Peñol y La Institución Educativa San Diego - Municipio de Liborina? ¿De qué manera las prácticas de educación inclusiva de estas instituciones educativas inciden en las realidades de los niños y las niñas?

Objetivos

General

Interpretar las Percepciones y expresiones de los niños y niñas frente a las prácticas de Educación Inclusiva en el Centro Educativo Rural Guamito- sede La Primavera, Municipio de El Peñol y la Institución Educativa San Diego- sede Los Sauces, Municipio de Liborina.

Específicos

- Identificar las prácticas de Educación Inclusiva que realizan los maestros y las maestras en los contextos educativos del CER Guamito- Municipio de El Peñol y la IE San Diego- Municipio de Liborina.
- Reconocer los relatos de los niños y niñas frente a las prácticas de Educación Inclusiva que vivencian en las Instituciones CER Guamito- Municipio de El Peñol y la IE San Diego- Municipio de Liborina.

Analizar la incidencia de las prácticas de Educación Inclusiva de de los maestros y maestras del Centro Educativo Rural Guamito- sede La Primavera, Municipio de El Peñol y la Institución Educativa San Diego- sede Los Sauces, Municipio de Liborina, en las realidades de los niños y las niñas.

Marco Teórico

Educación inclusiva/ prácticas de educación inclusiva

En la actualidad los discursos sobre la educación inclusiva se escuchan con gran fervor, con indicaciones y orientaciones que van desde lo más general planteadas por el Ministerio de Educación Nacional, hasta las que se dan de manera más particular en las instituciones educativas. También hay teóricos que se han dedicado estudiar sobre el tema y los requerimientos para que esta pueda ser posible en la realidad educativa.

Aunque las condiciones reales de los contextos han sido problematizadas, también hay quienes mencionan que hay posibilidades para lograr avances en tanto haya intención y motivación proyectada hacia el cambio: “Muchas escuelas de América Latina han iniciado el camino de la inclusión o están interesadas en hacerlo, sin embargo, pueden sentirse pérdidas o tener dudas respecto de cómo avanzar hacia una mayor inclusión” Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). En este orden de ideas, hay posibilidades de lograr que los niños y las niñas vivan en contextos con condiciones menos desiguales, contextos mucho más amables; reconociendo que si bien hay un desconocimiento y posiblemente unas condiciones complejas para lograrlo hay avances en la disposición, y esta disposición es la que logra que las personas tomen iniciativa para cambiar sus realidades.

Una mayor equidad es un factor fundamental para conseguir un mayor desarrollo, una integración social y una cultura de la paz basada en el respeto y valoración de las diferencias. Por ello, es preciso avanzar hacia el desarrollo de escuelas más inclusivas que eduquen en la diversidad y que entiendan ésta como una fuente de enriquecimiento para el aprendizaje y los procesos de enseñanza. Booth, T. et al. (2000)

La educación inclusiva no es algo que se limite única y exclusivamente al acceso a la escuela

y los procesos de aprendizaje, de la mano de esta también se debe posibilitar una mejoría en las formas de relacionamiento entre las personas, lo que a muy largo tiempo se podría ver en general en una sociedad con menores posibilidades de ser excluido o discriminado por alguna condición.

Los países o los lugares que históricamente han sido los más excluidos y maltratados, con desigualdades de todo tipo, requieren que se den acciones más concretas y reales para las transformaciones necesarias, de manera urgente, pues tienen un alto riesgo de reproducir las formas de desigualdad en las que se han encontrado. “En aquellos países en los que se cuenta con datos desagregados, los colectivos más excluidos son precisamente los que más necesitan la educación para superar su situación de desventaja o de vulnerabilidad; niños de zonas rurales aisladas o de extrema pobreza, niños indígenas y desplazados, y niños y niñas con discapacidad” Blanco G., Rosa (2006). Con esto de nuevo se ratifica la premura para que los niños y las niñas puedan tener una participación en la sociedad sin ningún tipo de discriminación por alguna condición que tengan.

En este orden de ideas, la inclusión es tan compleja de abordar, que desborda los límites y posibilidades de la educación, no basta sólo con la asistencia de los niños y las niñas a las instituciones educativas, no es suficiente para satisfacer las necesidades que los estudiantes traen al aula de clase, como lo indica Blanco G., Rosa (2006)

El aumento de la cobertura no ha sido acompañado de medios efectivos que garanticen la permanencia en el sistema escolar y la satisfacción efectiva de las necesidades básicas de aprendizaje de los estudiantes. Aunque han disminuido los índices de repetición y deserción, éstos siguen siendo altos, y afectan en mayor medida a los niños y niñas que viven en situación de vulnerabilidad; zona rural, pueblos originarios y contextos socioeconómicos desfavorecidos.

(pág. 60)

Si bien la inclusión tiene doble cara, una desde lo que se plantea ideológicamente y otra desde las realidades de los contextos y las personas que han sido excluidas y discriminadas, la intención es pensar en proyección a largo tiempo, pues para que esta se dé como se plantea, es necesario pasar por crisis y etapas de difíciles, pues la de-construcción y re-construcción que se requiere no puede darse de manera rápida. Una relatora de Naciones Unidas para el derecho a la educación. Tomasevsky (2002), citada por Gil, F. G. (2011), establece tres etapas por las que habitualmente han pasado los diferentes países para asegurar el pleno ejercicio del derecho a la educación:

La primera consiste en conceder el derecho a la educación a todos aquéllos que, por diferentes causas, están excluidos (pueblos indígenas, personas con discapacidad, comunidades nómadas, etc.), pero con opciones segregadas en escuelas especiales o programas diferenciados para dichos colectivos. La segunda etapa enfrenta la segregación promoviendo la integración en las escuelas comunes pero manteniendo inalterables los sistemas educativos. En los procesos de integración las personas o grupos que se incorporan tienen que adaptarse a la escolarización y enseñanza disponibles, independientemente de su lengua materna, su cultura o sus capacidades. La tercera etapa exige la adaptación de la enseñanza a la diversidad de necesidades educativas del alumnado, que son fruto de su procedencia social y cultural y de sus características individuales en cuanto a motivaciones, capacidades e intereses.

Así pues, no cabe duda, que la educación es un instrumento fundamental para superar la exclusión social, pero no es menos cierto que la educación por sí sola no puede compensar las desigualdades sociales, ni eliminar las múltiples formas de discriminación presentes en nuestras sociedades. Es necesario desarrollar en paralelo políticas económicas y sociales que aborden los factores que generan desigualdad y exclusión fuera del ámbito educativo. Como muy bien señala

Reimers, 2000, las políticas educativas por sí solas no crean las oportunidades para acceder al capital social y cultural necesario. No hacen que los estados sean más democráticos, aunque preparen a las personas para ello, ni que las sociedades sean más cohesivas o pacíficas, aunque formen en habilidades de acción colectiva y resolución de conflictos, y por sí mismas no igualan la distribución social de recursos, diferentes de los recursos educativos.

Así el enfoque de educación inclusiva con la mirada puesta en hacer de los procesos educativos una forma de participación activa de todas las personas sin discriminación de ningún tipo, entendiendo que la diversidad es una característica inherente al ser humano y no puede ser atribuida a una condición de discapacidad o vulnerabilidad, se convierte en el eje rector del análisis de nuestra investigación, en esa misma línea sus principios se convierten entonces en categorías de análisis.

Estando basada en un enfoque de derechos, la educación inclusiva tiene como principios la equidad que se entiende como “dar a cada estudiante lo que necesita en el marco de un enfoque diferencial; en educar de acuerdo a las diferencias y necesidades individuales” (MEN, 2013. P. 14) y la participación referida a “la importancia de que cada ser que interviene en el contexto, tenga voz y además sea escuchado y aceptado, pero también se plantea en relación con las experiencias compartidas por todos los miembros de la comunidad y que tienen una meta común” (MEN, 2013, pág.12).

A demás, la resolución 2565 de 2003 “ Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales” en los artículos tres y cuatro, facultan a los departamentos y entidades territoriales, para que organicen el servicio y la oferta a la población con necesidades educativas especiales, con el fin de garantizar el principio de integración social y educativo a ésta población, establecido en el

artículo tercero del Decreto 2082 de 1996.

Para garantizar estos principios las instituciones educativas deben tener claros los procesos de acceso (ingreso en condiciones óptimas teniendo en cuenta capacidades, ciclo vital, entre otros), permanencia (permitiendo que el estudiante no solamente ingrese, sino que avance dentro del sistema adquiriendo aprendizajes significativos según sus características) y promoción dentro del sistema educativo.

El desarrollo de estos procesos de acceso, permanencia y promoción depende de distintos factores que son las características propias de los estudiantes, las prácticas de maestros y las estrategias institucionales de permanencia y el contexto familiar, estos factores convergen en la institución educativa quien es la encargada de direccionar acciones para que los maestros realicen caracterización permanente de sus estudiantes identificando capacidades y necesidades de aprendizaje; estén en constante formación que permita fortalecer sus prácticas de maestros, en las cuales el maestro “debe ser un especialista en la materia que enseña, pero, además, debe ser un especialista en la metodología de la enseñanza de esa disciplina, lo cual incluye conocimientos de diseño y desarrollo curricular, diseño y uso de materiales de instrucción y, por fin, métodos y técnicas de evaluación de los aprendizajes”. (Briones, 1999 – citado por Gaitán y otros 2005); así también, conocer el contexto familiar del estudiante y vincularlo activamente en su proceso de aprendizaje.

Conjugando las acciones referidas a intervenir estos factores las instituciones educativas tendrán una mirada amplia y clara de las estrategias a desarrollar y de ser necesario buscar apoyo en otros programas u otros profesionales que fortalezcan y garanticen esa equiparación de oportunidades de los estudiantes con discapacidad.

Para que el proceso de educación inclusiva sea más que un discurso, es necesario destacar que

Facultad de Educación

para ello hace falta un sin número de condiciones que van desde infraestructura, materiales y hasta buenas prácticas por parte de los maestros y maestras que desde nuestras aulas de clase podemos recibir estudiantes con cualquier condición, y debemos dar respuesta a sus particularidades, tanto por la responsabilidad como maestros, como por las orientaciones normativas que así lo indican. Para referirnos a las prácticas de educación inclusiva, retomamos guías que se han planteado desde organizaciones que han venido trabajando arduamente en este proceso, así como países que van a la vanguardia en cuanto a ello.

El texto “estrategias y prácticas en las aulas inclusivas” (Rodríguez, 2006) afirman que aunque el discurso de inclusión se ha expandido rápidamente, aún existe incoherencia entre dicho discurso y las prácticas en el aula. Mencionan autores como Sancho 2005 y otros que indican que se necesitan diferentes estrategias distintas a las tradicionales para que haya educación inclusiva, así como otros factores como la actitud, la disposición, el compromiso y capacitaciones que reciban los maestros y maestras para crear los entornos adecuados, donde la base no sea sólo las dificultades, sino también las capacidades de los y las estudiantes.

Igualmente se plantean criterios para una buena práctica educativa, retomados de "Plataforma Ciudadana para una Escuela Inclusiva", (2006), dichos criterios:

Incluyen todo el alumnado, fomentan una cultura de escuela inclusiva, llevan a cabo un trabajo cooperativo eficaz entre los agentes educativos, utilizan diversos recursos y estrategias educativas diferenciadas, conducen una evaluación sistemática del progreso del alumno / a en diversas áreas (cognitiva, emocional, social, relacional, etc.) Y proponen medidas para superar las dificultades, fomentan las actividades extracurriculares, valoran la colaboración con la comunidad (Rodríguez 2006)

Por otro lado, en la guía de buenas prácticas en educación inclusiva, enfatiza en que “En el

ámbito de la educación formal, la inclusión supone una adaptación del sistema a los alumnos y no de los alumnos al sistema, como se ha venido haciendo [...] los centros tienen cierto margen de acción para hacer cambios operativos (ser más "flexibles, revisar sus estrategias metodológicas, el contexto del aula, el trabajo con la sociedad) y reclamar otras reformas necesarias" (Solla, C. 2013).

Para hablar de educación inclusiva es necesario considerar según (Solla, C. 2013) en criterios como, accesibilidad, cooperación, agrupaciones para el aprendizaje, entornos sin barreras, herramientas para la vida y acceso a programas extra escolares, todos estos van enfocados, a los niños, las niñas y también a los maestros que interactúan a diario con ellos y ellas, pues cuando se habla de accesibilidad, se hace referencia a que todos y todas logren ingresar a una educación de calidad, sin distinción alguna, ello conlleva a que puedan participar en todo su proceso de formación, mediante la cooperación no sólo que se da entre los maestros y otros profesionales idóneos, sino de toda la comunidad educativa, ello implica el compromiso, la flexibilidad y un cambio de actitud frente a las prácticas llevadas a cabo en el día a día. Igualmente, se hace necesario contar con recursos necesarios (humanos, tecnológicos y físicos) para atender con equidad una población heterogénea.

Ahora, si bien el camino a recorrer sobre la educación inclusiva es compleja, ponerlo en el marco de las infancias también le aporta un grado de comprensiones que deben ser más profundas, pues el reto más importante y difícil al que se enfrentan en la actualidad los maestros" (Marchesi y Martín 1998 en Blanco, R 2006), ya que tener en cuenta las infancias y no una infancia única, nos pone de frente con el reto de no homogenizar o "normalizar" a los aprendices que tenemos al frente.

Así entonces, para efectos de esta propuesta y teniendo en cuenta el diálogo sostenido con

Facultad de Educación

varios autores, entenderemos que la inclusión una vez ha sido entendida y comprendida por los maestros, debería posibilitar a estos el análisis y re-construcción de la labor educativa, basados en principios tan importantes como: la equidad y la justicia educativa, esperando que se logre así una educación para todos y todas, brindando igualdad de oportunidades; ampliando la cobertura y las oportunidades de acceso a la educación en los procesos de aprendizaje; en este orden de ideas, se esperaría desde este reconocimiento de la diversidad en la escuela se comprendan las infancias como múltiples posibilidades de ser niño o niña, que de entrada ya supone al maestro un reto en reconocimiento de las particularidades y características de todos aquellos que habitan su aula de clase; en consideración con lo anterior se entiende la infancia como:

Una construcción social, el tiempo de infancia es posible si hay, (...) prolongación de la vida en el imaginario de una sociedad (...) requiere pensar un tipo de vínculo entre adultos y niños en el que la erosión de las diferencias y de las distancias no devenga obstáculo epistemológico o material para la configuración de una nueva mirada pedagógica que permita la construcción de otra posición de adulto educador Carli, S. (1999).

Nos basamos en la anterior conceptualización de infancias, ya que consideramos más apropiada para nuestra investigación, puesto que ésta será desarrollada en dos contextos distintos y aunque rescatamos las voces de nuestros niños y niñas, no dejamos de lado esa relación con las voces de los maestros y maestras. Sin embargo no nos detendremos aquí, ya que lo que pretendemos, no es ahondar en este concepto, sino tener la base en la cual nos apoyaremos cuando hablemos de las relaciones que se tejen a lo largo de las prácticas educativas; entre niños, niñas, maestros y maestras.

Voces de los niños y las niñas/enfoque biográfico narrativo

Poner la mirada en las infancias, recuperando las voces de los niños y las niñas, es importante y vital en tanto ellos que interactúan a diario, habitan las escuelas la mayor parte del tiempo han

construido percepciones, imaginarios, apreciaciones, etc. sobre las formas cómo se relacionan y se vinculan con los demás. En este sentido el lenguaje será el camino de acercamiento a ese mundo de la infancia y la inclusión, así como lo plantea Skliar (2013), es el lenguaje llega desde ese otro, no solo debe ser escuchado, estar atentos y disponibles, sino también ser atravesados por ese lenguaje, ya que convierte en un momento fundacional de transformación no tradicional, por el contrario se da a través de una relación que cambia la forma en que se pensaba inicialmente. El lenguaje de la ética es “polifónico” o cargado de diversas voces que no pueden ser silenciadas, no pueden ser calladas, ya que se han cruzado con nosotros y empiezan a hacer parte de nuestro lenguaje. Dejan de ser pues, conceptos, para convertirse en voces e imágenes que amplían la idea de la diversidad y la inclusión, tal como lo plantea (Skliar, Video de Conferencia, min. 3:35)

“La cuestión no es saber que es la diversidad, qué es la inclusión, sino, saber escuchar lo que hay en el interior de eso que llamamos diversidad e inclusión, ese cambio entre lo que esa cosa es y lo que hay dentro de esa cosa”.

Se requiere pues, trascender las discusiones conceptuales sobre la diversidad y la inclusión, y empezar a dar cuenta de las transformaciones que desde el día a día lleven a la comprensión de las implicaciones reales de eso que tanto se habla, donde la condición humana –diversa-, se convierta el horizonte que dirija a las escuelas hacia una educación para todos y todas y donde los maestros sean la base fundamental para ello, necesitamos más maestros de mente abierta, comprometidos y concienciados frente al tema y no prácticas aisladas para la exaltación del docente, sino prácticas enfocadas en brindar a los niños y las niñas todos los argumentos necesarios para desenvolverse en la sociedad, reconociendo la inclusión, más que como un concepto, como un estilo de vida, como una mirada a ese otro desde la igualdad.

Adultocentrismo

Ahora, para entender por qué es importante conocer las voces de los niños y las niñas frente a la educación inclusiva, reconociendo en ellos la posibilidad de una participación activa, desde las voces y el actuar, es necesario conocer los lugares que estos han tenido en la sociedad, que históricamente ha tenido una matriz adulto-céntrica, en la cual el adulto ha tenido un lugar privilegiado y de poder frente a los niños o las niñas, no siendo esto una relación ingenua, por el contrario tiene unas bases estructurales fuertes que hacen que con el tiempo se sostengan. Cuenta de ello dan elaboraciones como las de Duarte (2012), en el sentido de que

El adulto-centrismo como matriz sociocultural no implica contar con una clave que «explica todo», y que por su sola referencialidad otorgará respuestas totales para diversas situaciones sociales; más bien se trata de un sistema de relaciones económicas y político institucionales y de un imaginario de dominación de las sociedades capitalistas y patriarcales, que al ser develados como tales aportan en la mejor comprensión de las dinámicas sociales. (Pág. 120)

Así pues, entender el adulto-centrismo implica, trascender las relaciones cotidianas de los adultos y los niños y niñas, sino ampliar la mirada a todas las esferas sociales, y las formas como estas influyen para que estos sigan estando en una posición de dominación. Hasta que esto no sea consciente, se seguirán replicando estas formas de poder. En esta medida, se requiere entender la necesidad de que se den cambios estructurales en el entender los niños y las niñas y su rol en la sociedad.

En estas relaciones de poder, la escuela ha tenido un lugar fundamental, pues como lugar de paso obligado para los niños y las niñas, realiza clasificaciones principalmente desde los grados, pero sobre todo en la relación que refuerza entre un adulto que posee un saber y un estudiante (niño/) que tiene la obligación de aprender los saberes que trae, sin posibilidad a refutar. Duarte,

C. (2012) retoma a Aries (1990) para darle fuerza a este argumento:

La escuela aporta a la sociedad, entre otros factores, la diferenciación etaria de estudiantes, la especificidad de roles entre jóvenes y adultos, la institucionalización de características que son impuestas como esencias de las clases de edad: profesores/as (adultos) mandan y los alumnos (niñas, niños y jóvenes). En consecuencia con esto, se van a tener niños y niñas sin la posibilidad de construir un pensamiento crítico, donde pensares están intermediadas siempre por el adulto que esté a “su cargo”, estos roles de los adultos varían según los contextos de autoridad en los que se encuentren, en la casa los padres y en la escuela los maestros; se podría decir que es como un cierto adoctrinamiento al pensamiento y al sentir autónomo y libre, que sin duda alguna los prepara para un futuro adulto que no concebirá pensar.

Es de dominación ya que se asientan las capacidades y posibilidades de decisión y control social, económico y político en quienes desempeñan roles que son definidos como inherentes a la adultez y, en el mismo movimiento, los de quienes desempeñan roles definidos como subordinados: niños, niñas, jóvenes, ancianos y anciana. Duarte, C. (2012)

El adulto-centrismo, más que un concepto, se puede definir como un proceso que ha transcurrido a través de la historia humana, en diferentes culturas, sociedades y contextos, donde las reflejan relaciones entre las edades, así pues, las personas mayores, gozan de privilegios y derechos que niños, niñas y jóvenes no logran tener, e incluso los deberes son totalmente distintos, evidenciándose asimetrías y autoritarismo entre las edades por las cuales transitamos los seres humanos, por tal razón existe una división variable tanto histórica, como culturalmente.

En la cultura occidental el adulto-centrismo demarca una característica fundamental, pues es evidente el predominio de las personas en la etapa adulta y la subordinación del resto de personas que no se enmarcan en dicha etapa o de las otras edades menores.

Esta palabra no es ajena al ámbito escolar, pues el adulto-centrismo demarca la relación docente – estudiantes, como un tipo de hegemonía, donde el adulto ostenta de poder y se convierte en el modelo de referencia para conocer el mundo, es quien tiene el conocimiento, que los niños y niñas no tienen por su corta edad, traduciéndose en prácticas que sustentan la representación de los adultos como un modelo acabado, al cual se aspira socialmente y es esta visión adulto-céntrica, es la que orienta las leyes, normas, programas y políticas destinadas a los más jóvenes, desconociéndolos como seres pensantes que pueden lograr discernir desde la edad en que se encuentran, según sus necesidades e intereses.

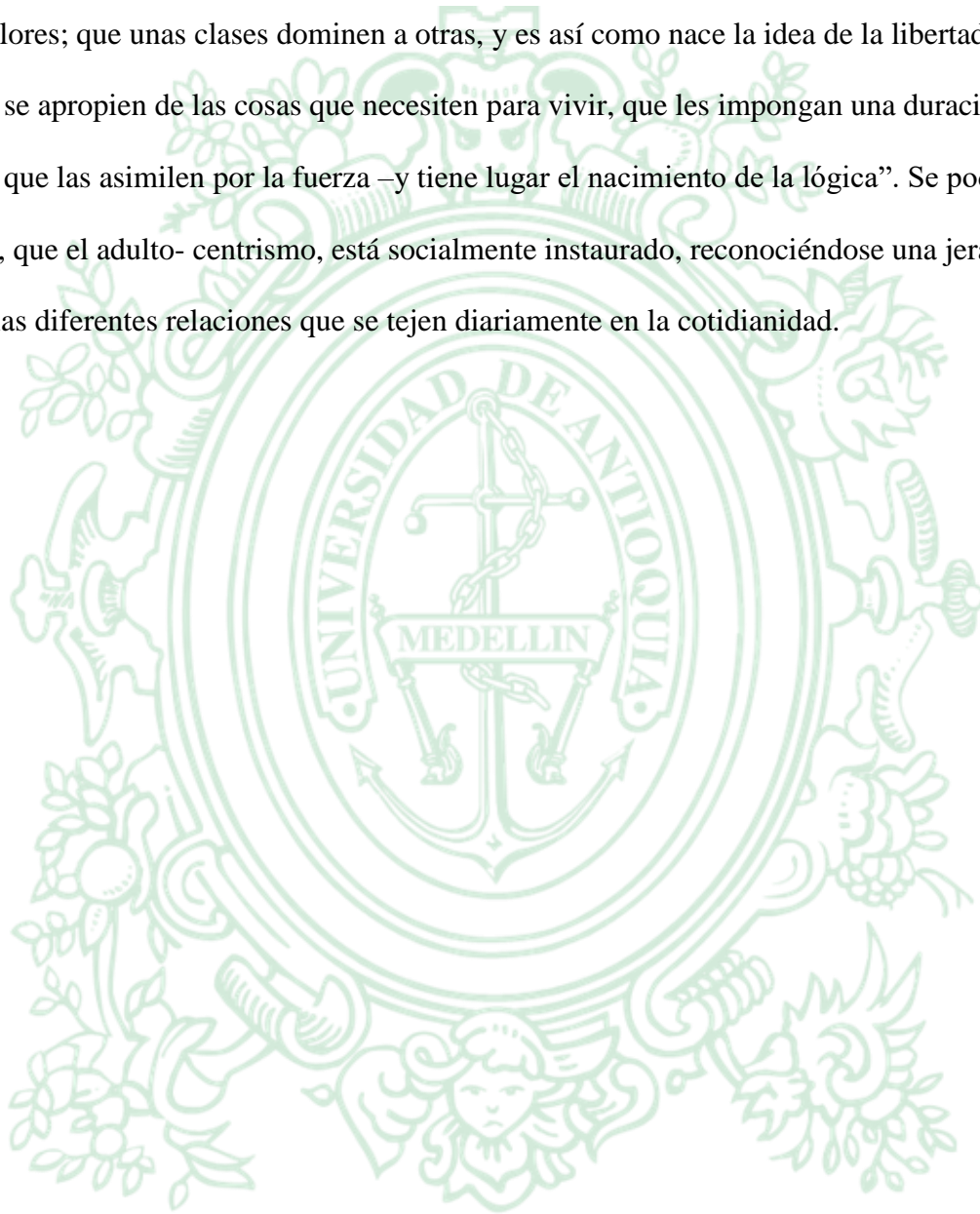
Expresiones como: “una persona de tu edad es inexperta, no sabe lo que habla, le falta vivir, están hablando los mayores, es que no has vivido, eso dices porque estas niño, yo ya pasé por eso y sé de lo que hablo”, entre otras, son muy comunes en las relaciones de la sociedad actual, negando de esta manera que la experiencia de vida de cada persona es distinta y que no existe un único camino para todas.

Vásquez (2013) plantea que En el momento de referirnos a los saberes, se puede identificar como discursos claramente fundamentales para el adulto-centrismo aquellos que recaen en visiones biologicistas y evolucionistas. Estos discursos justifican científicamente “una verdad” acerca de la juventud como si en esta definición no se ocultara una serie de disputas por el poder.

De este modo, el adulto-centrismo podría ser identificado como la serie de mecanismos y prácticas desde los cuales se ratifica la subordinación de las personas jóvenes, atribuyéndoles, a estos últimos, una serie de características que los definen siempre como sujetos deficitarios de razón (déficit sustancial), de madurez (déficit cognitivo- evolutivo), de responsabilidad y/o seriedad (déficit moral)” (Pág. 222). Dándole fuerza a su postura, desde la postura de Foucault (1992) quien dice: “Que hombres dominen a otros hombres, y es así como nace la diferenciación



de los valores; que unas clases dominen a otras, y es así como nace la idea de la libertad; que hombres se apropien de las cosas que necesiten para vivir, que les impongan una duración que no tienen, o que las asimilen por la fuerza –y tiene lugar el nacimiento de la lógica”. Se podría decir entonces, que el adulto- centrismo, está socialmente instaurado, reconociéndose una jerarquía de edad en las diferentes relaciones que se tejen diariamente en la cotidianidad.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Metodología

Nuestra propuesta es una investigación cualitativa, pues buscamos comprender e interpretar una realidad situada y unas experiencias de vida, tal como lo plantea Castaño, C., & Quecedo,

R. (2003), “No se busca “la verdad o la moralidad”, sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas”, así pues, no se pretendió encontrar realidades absolutas, sino, por el contrario, lo que se hizo fue un acercamiento para interpretar los sentidos y significados (desde sus voces) que han construido los niños y las niñas de las Instituciones Educativas CER Guamito – municipio de El Peñol y en el CER Los Sauces - Municipio de Liborina, frente a las prácticas de educación inclusiva llevadas a cabo por maestros y maestras; permitiendo así, hacer una lectura de las realidades en las que viven.

De esta manera, con nuestra investigación logramos apuntar, como lo plantea Galeano (2003, pág. 18.) “a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de las lógicas de sus protagonistas, con una óptica interna y rescatando su diversidad y particularidad”. En este orden de ideas, esta investigación está enmarcada desde el enfoque histórico – hermenéutico, ya que logramos comprender e interpretar algunas de las realidades y experiencias de los niños y las niñas mediante sus voces frente las prácticas de Educación Inclusiva, apoyados en Ricoeu (2002), quién plantea que “la interpretación es en primer lugar una explicitación, un desarrollo de la comprensión, que no la transforma en otra cosa, sino que la convierte en ella misma”, en este sentido, podemos afirmar que el eje central de la hermenéutica es la interpretación de aquello que acontece en las vidas de las personas.

De igual manera, la hermenéutica, ha aportado adentrarse en el mundo de las personas, sin pretensión de realizar juzgamientos al respecto, viajar hacia los sentidos y significados que han construido, como lo sugiere Galeano (2003, pág, 17)

“Al enfoque cualitativo de investigación social desde sus raíces disciplinares y sus tradiciones teóricas, categorías de análisis, formas de percibir y de “adentrarse” en el mundo de la subjetividad, principios metodológicos sobre cómo interpretar el mundo desde la interacción de los actores sociales, como estudiar los modos de aparecer de las configuraciones, como se construyen los significados sociales que

las personas asignan al mundo que los rodea”.

En este sentido, se hace necesario precisar que el método que orientó nuestra propuesta, es el biográfico- narrativo, ya que recogimos , visibilizamos las voces de los niños y las niñas, pero de igual manera se reconoce y se le da importancia también a las voces e interpretaciones de los investigadores, aspecto que como lo mencionan Hornillo y Sarasola (2003) “Dar la voz a los individuos se ha negado durante largo tiempo. Por ejemplo, usualmente, no siempre, se ha elogiado la subjetividad, la “parte importante de la existencia humana” sobre la objetividad, “menos signficante como parte de la vida”. Se desdibujan los bordes de la ficción sobre la no-ficción” (pág.374). Sin embargo en nuestra investigación dichas voces fueron escuchadas a través de las narraciones y estas a su vez se convirtieron en la base fundamental para recoger la información necesaria que nos permitió el desarrollo de la propuesta investigativa, como lo plantea Bolívar (2012): “los relatos narrativos conlleva complejas relaciones entre narrador, los informantes que nos han contado relatos, y lectores que interpretan las formas narrativas desde sus marcos de referencia.

Los relatos biográficos son textos a interpretar (interpretandum) por medio de otro texto (interpretans), que en el fondo es el informe de investigación” (s,p), y siguiendo a Hornillo y Sarasola (2003) “los métodos narrativos proveen el acceso a las perspectivas y experiencias de grupos oprimidos faltos del poder de hacer que sus voces sean escuchadas a través de modos tradicionales en los discursos académicos” (pág. 374), aspecto que fue rescatado con nuestra investigación, pues reconocimos las voces de los niños y niñas en el aula de clase para comprender lo que piensan respecto las prácticas de Educación Inclusiva. Por último retomaremos a Bolívar, y otros (1998) citados en Hornillo y Sarasola (2003), para quienes “la investigación biográfico-narrativa va más allá de una simple metodología de recogida y análisis de datos, se ha convertido en una perspectiva propia” (pág. 374), que también nos permite comprender y reflexionar frente a determinada realidad.

Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Como técnicas de investigación, realizamos entrevistas semi- estructuradas, cuyo instrumento fue un protocolo de preguntas abiertas (ver anexo 1), organizadas por las categorías centrales para orientar la

Facultad de Educación

recolección de la información de manera organizada, pues el foco central nos permitió la reconstrucción de teorías subjetivas, como lo dice (Flick, 2004, citado en Garrido s/f, p. 14) “incluye supuestos que son explícitos e inmediatos y que él (entrevistado) puede expresar espontáneamente al responder una pregunta abierta. A estos supuestos los complementan supuestos implícitos (...)”. Esta es una de las técnicas más sólidas en tanto permitió la construcción de narraciones sobre las cuales se recogió información importante para la investigación, reconociendo que la entrevista en sí misma “es más íntima, flexible y abierta que la cuantitativa (Savin-Baden y Major, 2013; y King y Horrocks, 2010). Se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)” (Hernández, S., 2013, pág. 403).

Otra de las técnicas que utilizamos fue la observación participante, utilizando como instrumento una guía de observación (ver anexo 2), que orientó esta y nos permitió focalizar la atención en todas aquellas expresiones y acciones que se llevan a cabo en contextos educativos cotidianos relevantes para nuestra propuesta de investigación. Citando a Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P., (2006) ésta técnica “implica adentrarnos en profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones”.

El grupo focal, se constituyó en una técnica fundamental para el proceso de investigación, ya que este, “es un método colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes (...)” (Citado en Hamui y Varela., 2013, p.56), lo que nos permitió interactuar de manera significativa con los niños y las niñas y reconocer sus voces frente a nuestro tema de investigación, como instrumento, planeamos y llevamos a cabo un taller interactivo, (ver anexo 1), mediante una “colcha de retazos” es decir, con diferentes actividades y expresiones orales, gestuales y gráficas, que nos permitió interpretar las voces de los niños y las niñas frente a las prácticas de educación inclusiva, comprender además las realidades que viven y los atraviesan en sus contextos, en palabras de Quintana, A. (2006) “abordar, desde una perspectiva integral y participativa, problemáticas sociales que requieren algún cambio o desarrollo.”

De igual manera realizamos una revisión documental, haciéndole preguntas a las fichas observadores

Facultad de Educación

de los y las estudiantes (ver anexo 4), las cuales nos dieron cuenta de las diferentes expresiones de los maestros y las maestras que diariamente se encuentran implícitos en las prácticas de educación inclusiva, “Las fuentes de información se conciben como todos aquellos objetos que brinden al investigador datos para realizar su trabajo; éstos pueden contenerse en cualquier soporte, por lo que pueden estar manuscritos, impresos, grabados, etcétera” (Gómez, S. Pág. 45) de esta manera nos beneficiamos de uno de los registros principales de lo que acontece en la cotidianidad de la institución educativa. Cabe anotar, que los diferentes instrumentos fueron aplicados a los 16 niños y niñas pertenecientes al grupo focal del CER Guamito Municipio de El Peñol y la IE San Diego Municipio de Liborina.

El grupo focal como técnica de investigación “es un método colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto” (Citado en Hamui y Varela., 2013, p.56), nos permite interactuar con los niños y las niñas desde sus voces frente a los procesos de educación inclusiva de los cuales han sido partícipes ya que este se presenta como un grupo de discusión, de opinión, en el cual se capta el vivir y el pensar de un grupo de individuos, para obtener datos cualitativos además nos permite explorar conocimientos y experiencias en ambientes de interacción, donde se facilita la discusión y la participación activa de los participantes.

En esa medida los talleres interactivos permiten “abordar, desde una perspectiva integral y participativa, problemáticas sociales que requieren algún cambio o desarrollo. Esto incluye partir del diagnóstico de tales situaciones, pasando por la identificación y valoración de alternativas viables de acción, hasta la definición y formulación de un plan específico de cambio o desarrollo” Quintana, A. (2006). A partir de estos pretendemos fortalecer la comprensión de las voces de los niños y las niñas frente a la educación inclusiva, haciéndolos partícipes de la construcción de las reflexiones y los análisis partiendo de sus realidades, por lo cual proponemos llevarlos a cabo mediante la construcción de una colcha de retazos para evidenciar expresiones en relación con sus experiencias y maneras de interactuar con la realidad social; y un mural de situaciones con el cual se pretende identificar situaciones, espacios, actores, tiempos, objetos y símbolos que representan lo que sucede en la cotidianidad de los niños y las

Facultad de Educación

niñas y los procesos de educación inclusiva.

Todas estas técnicas, nos permitieron recoger la información necesaria y primordial para lo que se pretendía investigar, con cada uno de ellos se pudo obtener los datos de las categorías iniciales y se logró además, reconocer otras categorías emergentes que nos dan la base para el análisis e interpretación de otros aspectos importantes que se conjugan en el tema de investigación. De esta manera, logramos acercarnos a la realidad por la que son atravesados nuestros niños y niñas en las aulas de clase, recogimos sus experiencias, y sus pensamientos logrando reconocer y visibilizar esas otras formas de expresar y de vivir la inclusión, la interpretando y problematizando los discursos que se desarrollan en contextos adversos como lo son estas instituciones educativas.

Luego de conformar el grupo focal en ambas sedes, fueron citados los y las acudientes de los niños y las niñas para contarles sobre la propuesta de investigación y firmar el consentimiento informado, asunto de suma importancia para iniciar nuestro trabajo de campo, para dicho consentimiento, fuimos muy claros en que no utilizaríamos los nombres propio, sino que serían mencionados por las iniciales del primer nombre y sus dos apellidos. A continuación detallaremos nuestro grupo focal.

Participantes

EL PEÑOL				LIBORINA			
NOMBRE	EDAD	GRADO	GÉNERO	NOMBRE	EDAD	GRADO	GÉNERO
D.A.H.	9	3	F	A.B.A	9	3	F
C.M.S.	10	3	F	A.M.C	9	3	F
D.M.E.	10	4	F	Y.M.M.	10	4	F
S.M.B.	11	5	F	V.M.T.	10	4	F
A.G.A.	11	5	F	J.M.V	10	4	F
E.M.A.	11	5	M	O.M.S.	10	4	M
				S.M.G.	11	5	F
				V.M.C.	11	5	F
				J.U.O.	12	5	M
				Y.G.M.	12	5	F

Selección de los participantes

La investigación se llevó a cabo, como se ha mencionado anteriormente, en dos contextos de municipios antioqueños distintos, en nuestro primer contexto contamos con un grupo de cinco niñas y un

Facultad de Educación

niño, de la básica primaria, del CER Guamito, - sede La Primavera, (Municipio de El Peñol) inicialmente, estaba propuesta la sede Horizontes, Frente a dicha situación, cabe anotar que a nivel nacional se inició un paro de maestros convocado por FECODE, para luchar por nuestros derechos y exigir mayores y mejores garantías al Estado por nuestra labor, al cual se acogieron la mayoría de los docentes de las diferentes Instituciones Educativas del país, entre ellas el CER Guamito, esta lucha duró un mes seguido del receso estudiantil del mes de junio y luego de dicho receso se recuperó en tiempo extra los días de paro, lo que hizo que por cuestiones de tiempos laborales, la investigación diera un giro, cambiando la sede inicial (Horizontes) por la sede La primavera.

En nuestro segundo contexto, I.E. San Diego, sede Los Sauces, (Municipio de Liborina), se llevó a cabo con ocho niñas y dos niños. Cabe anotar en este punto, que participaron más niñas, ya que son mayoría en la población institucional, pero el género no cuenta con ninguna relevancia para la investigación como tal, lo primordial era que el grupo fuera mixto y se logró. En total el grupo focal estuvo conformado por dieciséis niños y niñas, esta población participante permitió una indagación cualitativa en profundidad.

La selección de los participantes, se hizo mediante una convocatoria verbal, puesto que son nuestros lugares de trabajo, y los niños y las niñas ya estaban familiarizados con el proceso de formación de los investigadores, así pues, se les contó y se les explicó de que trataba el proyecto, por qué y para qué lo estábamos haciendo, los objetivos que nos convocó a desarrollarlo, las preguntas que pretendíamos responder y la importancia de su participación para que éste se lograra llevar a cabo de manera significativa.

Se les invitó a participar de manera voluntaria, pero teniendo en cuenta los siguientes criterios de selección, para una mayor rigurosidad en la recolección de la información, estos fueron: que los participantes estuvieran matriculados por lo menos desde el año dos mil catorce en ambas instituciones educativas, es decir, niños y niñas de los grados tercero, cuarto y quinto, que fuera un grupo mixto y por supuesto que desearan participar.

Estos criterios nos permitieron garantizar que los niños y niñas participantes hubiesen permanecido

Facultad de Educación

algún tiempo en las instituciones, por lo tanto, tenían una percepción más clara de los aspectos indagados sobre la educación inclusiva; es de aclarar nuestros participantes, no se encuentran en situación de discapacidad, pero si han convivido o se han cruzado con otras personas en dicha situación o con dificultades para el aprendizaje. Así pues se podría decir que la población participante puede considerarse como homogénea, ya que tuvimos en cuenta criterios similares en ambos contextos escolares, para la recolección de la información.

Recolección de la información

Partiendo del marco teórico (Educación Inclusiva, principios y procesos) y del marco metodológico, las técnicas que utilizamos para la recolección de la información fueron: análisis de las fichas observadores de los y las estudiantes, la observación participante, la entrevista semi-estructurada y un taller interactivo, con éstas logramos evidenciar la caracterización de ciertas prácticas de educación inclusiva y interpretar las voces de los niños y las niñas frente a estas mismas, “en la indagación cualitativa los instrumentos no son estandarizados, sino que se trabaja con múltiples fuentes de datos, que pueden ser entrevistas, observaciones directas, documentos, material audiovisual, etc.” (Hernández Sampieri, 2014, pág. 397).

Iniciamos con el diseño de los instrumentos, determinando cuántos y cuáles serían los más pertinentes para la información que deseábamos recoger, los contextos y población donde desarrollamos nuestro trabajo de campo, pues como plantea Hernández Sampieri (2014) “Lo que se busca en un estudio cualitativo es obtener datos (que se convertirán en información) de personas, seres vivos, comunidades, situaciones o procesos en profundidad; en las propias “formas de expresión” de cada uno” (pág. 397), así pues, delimitamos las preguntas orientadoras acordes a las categorías iniciales, -principios (equidad y participación) y procesos (acceso, permanencia y promoción) de la Educación Inclusiva - cada uno de nosotros los investigadores, socializó el proyecto y los objetivos de éste, en ambos contextos, con los niños y las niñas, extendiéndoles la invitación a participar en el grupo focal y luego con los padres de familia y/o acudientes para obtener el consentimiento informado e iniciar la recolección de la información.

Continuamos entonces, con la validación de dichos instrumentos, por medio de una prueba piloto a un niño y una niña que cumplieran con las características que planteamos para el grupo focal, luego de esta validación, sólo se modificó una de las preguntas orientadoras, puesto que se había definido que el lenguaje debía ser sencillo y específico fácil de entender para los participantes.

Primero retomamos las expresiones de la ficha observador institucional de cada uno de los dieciséis niños y las niñas del grupo focal, en otro momento recogimos información mediante nueve entrevistas semi- estructuradas, con base en la guía de preguntas, fueron grabados en audios y algunos videos cortos. Continuamos entonces, con el taller interactivo, estos en cada sede fueron registrados con fotografías, videos y audios. Y por último, realizamos la observación participante, por medio de registros audiovisuales y notas de campo, para ésta última, nos desplazamos a los diferentes contextos, ya que, al desarrollar el proyecto en nuestras sedes, no era lógico que hubiese auto- observación, pues es más significativa esa mirada distinta, de un par, que no se encuentra atravesado por la cotidianidad de nuestras propias prácticas, pues “Al tratarse de seres humanos, los datos que interesan son conceptos, experiencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva” Hernández Sampieri (2014), pág. 397.

El hecho de desarrollar la investigación en nuestras propias sedes, generó un ambiente de mayor confianza y tranquilidad por parte de los niños, las niñas y los y las acudientes, pues conocen la labor realizada durante varios años, así pues la participación fue más activa. De igual manera es importante aclarar, que habernos desplazado a el contexto distinto al de cada uno, también permitió que los niños y niñas tuvieran toda la libertad para expresarse y contar sus experiencias, igualmente, siempre antes de la aplicación de cada instrumento se les hacía énfasis que no era una actividad evaluativa y se les aclaraba nuevamente el objetivo de la investigación, para ello también utilizamos diferentes espacios al aula escolar, fueron espacios abiertos para dejar de lado esa sensación de actividad académica, pero sin dejar de lado la rigurosidad y la intención que se ameritaba. Fundamentados en Hernández Sampieri (2014) “Se recolectan con la finalidad de analizarlos y comprenderlos, y así responder a las preguntas de investigación y generar conocimiento” (pág. 397).

Análisis de la información

Para llevar a cabo el análisis de la información, iniciamos con la transcripción, de cada uno de los instrumentos, apoyados en los registros fotográficos, grabaciones de audio, registros audio - visuales y las notas del diario de campo que realizamos durante todo el proceso de trabajo de campo, dicha transcripción se hizo tal cual aconteció, sólo se cambió el nombre de los y las estudiantes participantes, utilizando las iniciales de estos para conservar la confidencialidad y por supuesto, se tuvo en cuenta la aprobación y verificación de que las ideas en los registros de voces y escritos eran las que realmente deseaban expresar, para el taller interactivo, se organizó en una relatoría dando cuenta del proceso en cada uno, pues, “En el análisis de los datos, la acción esencial consiste en que recibimos datos no estructurados, a los cuales nosotros les proporcionamos una estructura” (Hernández Sampieri, 2014, pág. 417)

De ésta manera, tanto en la observación participante, como en los instrumentos ya mencionados, la información fue registrada con base en unas preguntas orientadoras, organizadas en las categorías iniciales lo que nos permitió tener una base sólida para lograr un registro veraz de los contextos escolares en los que están los niños y las niñas de manera natural. En este sentido, la transcripción fue un proceso descriptivo de cada uno de los hechos, acontecimientos y expresiones obtenidos durante la recolección de información, pues como lo recomienda Hernández Sampieri (2014) “es conveniente tener varias fuentes de información y métodos para recolectar los datos. En la indagación cualitativa poseemos una mayor riqueza, amplitud y profundidad de datos si provienen de diferentes actores del proceso, de distintas fuentes y de una mayor variedad de formas de recolección” pág. 417. Ya teniendo listas todas las transcripciones de cada uno de los instrumentos, continuamos con el diseño de fichas de análisis, (ver anexo 5), apoyados en la herramienta de Excel, Citando a (Hernández Sampieri, 2014, pág. 422.) “dado el amplio volumen de datos, éstos deben encontrarse muy bien organizados. Asimismo, debemos planear qué herramientas vamos a utilizar (hoy en día la gran mayoría de los análisis se efectúa mediante la computadora, al menos en un procesador de textos)”.

Dichas fichas contienen la siguiente información, nombre del instrumento, unidad de análisis, unidad

Facultad de Educación

de sentido, categorización y memo analítico. En la columna de unidad de análisis, registramos todas aquellas ideas o expresiones, extraídas de la descripción más amplia del instrumento a analizar, pero, que por sí solas nos daban cuenta de lo que estábamos buscando, frente a cada unidad de análisis, registramos las unidades de sentido, es decir, expresiones más cortas de los niños y las niñas que podríamos utilizar textualmente en el análisis de la información. Luego señalamos al frente de estas la categoría a la cual pertenecía y por último en la columna de memo analítico, realizamos con mucho tacto y sutileza un microanálisis de las voces de los niños y las niñas, lo que nos sirvió para realizar después el análisis más global de la investigación. Por últimos se elaboró una ficha más general agrupando por categorías y le asignamos un código (color) a cada una para lograr mejor y más rápido su ubicación a la hora de iniciar con la escritura del análisis. Utilizando de esta manera una de las técnicas sugeridas por Hernández Sampieri (2014) “la de “agrupamiento”: primero, anotar temas vinculados al planteamiento mencionados en las entrevistas o grupos, o bien, detectados en las observaciones y documentos. Luego, señalar cuáles son comunes (se repiten una y otra vez), cuáles son los más distintivos (muy relacionados con el planteamiento) y cuáles solamente se mencionan una o pocas veces. Estos últimos se descartan” (pág. 436)

En cuanto a la definición de las unidades de análisis, retomamos a Lofland et al. (2005) y otros autores, citados en Hernández Sampieri (2014), quienes “proponen varias unidades de análisis, que van de lo microscópico a lo macroscópico, es decir, del nivel individual al social” (pág. 398).

Para ello mencionaremos tres que nos sirvieron como base para el análisis de nuestra investigación:

- 1) “Significados. Son los referentes lingüísticos que utilizan los actores humanos para aludir a la vida social como definiciones, ideologías o estereotipos. Los significados van más allá de la conducta y se describen e interpretan. Los significados compartidos por un grupo son reglas y normas.
- 2) Prácticas. Es una unidad de análisis conductual que se refiere a una actividad continua, definida por los miembros de un sistema social como rutinaria. Por ejemplo, las prácticas de un profesor en el salón de clases.
- 3) Grupos. Representan conjuntos de personas que interactúan por un periodo extendido, que están

Facultad de Educación

ligados entre sí por una meta y que se consideran a sí mismos como una entidad. Las familias, las redes y los equipos de trabajo son ejemplos de esta unidad de análisis” pág. 398

Durante este proceso, pudimos recoger información de cada una de las categorías iniciales, las cuales hacen referencia a los principios y procesos de la educación inclusiva pero también logramos identificar categorías que emergieron lo que nos generó una tensión en los resultados esperados, De esta manera considerando nuestro marco conceptual y metodológico, logramos hacer un agrupamiento que nos facilitó la organización de la información y de acuerdo a la saturación de datos, logramos hacer una reducción de los mismos, identificando las categorías que más se repitieron y relacionando algunas que nos dan cuenta de lo mismo y que se apoyan una a otra.

Rigor metodológico

Entendemos que “El rigor es un concepto transversal en el desarrollo de un proyecto de investigación y permite valorar la aplicación escrupulosa y científica de los métodos de investigación, y de las técnicas de análisis para la obtención y el procesamiento de los datos” (Noreña, Alcaraz, Rojas y Rebolledo, 2012, pág. 265). Durante todo el proceso de investigación, tuvimos la precaución de mantener una coherencia entre todos los aspectos para que éste proceso fuera significativo y relevante para nuestros contextos y para contextos distintos, aspectos como el estado del arte, la selección del grupo focal, la recolección y el análisis de la información, están estrechamente relacionados con nuestra pregunta y los objetivos y en este camino que emprendimos, logramos dar respuestas a éstos últimos.

Igualmente sobre la validez en esta investigación retomamos a Noreña, Alcaráz, Rojas y Rebolledo (2012), cuando indican que, “La validez concierne a la interpretación correcta de los resultados y se convierte en un soporte fundamental de las investigaciones cualitativas” Pág. 266 (...) Por tanto, se dice que existe validez cuando hay un cuidado exhaustivo del proceso metodológico, de modo que la investigación se hace creíble (Pág. 267), la validación y la rigurosidad de esta investigación, tienen como base los criterios de la investigación cualitativa, iniciamos con unas categorías iniciales que nos permitieron hacer una interpretación y un análisis de la información que recolectamos y evidenciar otras categorías emergentes de este proceso.

Facultad de Educación

En el rigor de la investigación cualitativa, encontramos algunos detractores en cuanto a los criterios que autores han definido para establecer la confiabilidad, validez y objetividad cuantitativa, sin embargo también encontramos mayoría de simpatizantes, pero “actualmente y con la consolidación del enfoque, la fundación de diversas publicaciones de corte cualitativo y el desarrollo de los métodos mixtos, su aplicación es común (...). Asimismo, siguiendo a Saumure y Given (2008b), Hernández-Sampieri y Mendoza (2008) y a Cuevas (2009), se prefiere utilizar el término “rigor”, en lugar de validez o confiabilidad” pág. 453, en este sentido, el rigor lo definimos desde los propósitos y objetivos que pretendíamos alcanzar con la investigación, para ello lo hicimos conociendo, reconociendo y respetando cada una de las fuentes de la recolección de la información, de igual manera en nuestras reflexiones, resultados y reflexiones, fuimos respetuosos, frente a las voces que realmente pretendimos visibilizar con la investigación, pero de igual manera respetando las propias voces como investigadores, siguiendo postulados de (Grinnell y Unrau, 2007), citados en Hernández Sampieri (2014), “El investigador debe ser sensible, genuino y abierto, y nunca olvidar por qué está en el contexto (...) toma una postura reflexiva y procura minimizar la influencia que sobre los participantes y el ambiente pudieran ejercer sus creencias, fundamentos o experiencias de vida asociadas con el problema de estudio” (pág. 403).

Alcance

Las voces de los niños y las niñas frente a las prácticas docentes de educación inclusiva, nos permitirá visibilizar las voces de los más pequeños y comprender nuestro quehacer educativo desde una mirada distinta y de esta manera re-pensar nuestra cotidianidad en las aulas de clase con los y las estudiantes. De igual manera, lograremos hacer un contraste entre los planteamientos adultocéntricos y las expresiones de los y las niñas, dos miradas y dos posturas diferentes que tienen un mismo fin, fortalecer las prácticas de educación inclusiva.

Viabilidad

Esta investigación surge de las experiencias laborales y la necesidad de trascender frente a esos discursos sobre Educación Inclusiva a los cuales están aferrados los contextos educativos en Colombia, dichos discursos se encuentran explícitos en los diferentes textos normativos y por ende atraviesan de

Facultad de Educación

manera significativa las instituciones educativas y las prácticas llevadas a cabo en ellas, sin embargo nos surge la inquietud de comprender que piensan y sienten los niños y las niñas de estas prácticas y cómo es la realidad que viven diariamente en las aulas de clase, pues desde nuestra postura como adultos consideramos criterios importantes que para ellos y ellas pueden ser distintos.

Socialización de resultados

La socialización de los hallazgos se llevó a cabo con los niños, niñas y acudientes de las sedes en las cuales se desarrolló el proyecto, es decir, CER Guamito – Sede La Primavera y la IE San Diego – Sede los Sauces, de igual manera a los directivos y docentes de ambas instituciones educativas. También en el grupo de la línea de Inclusiones y Exclusiones de la Maestría de Estudios en infancias de la Universidad de Antioquia.

Consideraciones éticas

Para este estudio, tuvimos en cuenta, la norma dispuesta a nivel nacional para los procesos de investigación realizados con personas o comunidades, con el ánimo de no vulnerar derechos de las personas. Nos respaldamos entonces, por la Resolución N° 008430 de 1993 (4 de octubre 1993) República de Colombia, Ministerio de Salud, por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. Título II de la Investigación en Seres Humanos Capítulo 1 de los Aspectos Éticos de La Investigación en Seres Humanos, Artículo 5. En toda investigación en la que el ser humano sea sujeto de estudio, deberá prevalecer el criterio del respeto a su dignidad y la protección de sus derechos y su bienestar. **CAPÍTULO II DE LA INVESTIGACIÓN EN COMUNIDADES**

CAPÍTULO III DE LAS INVESTIGACIONES EN MENORES DE

EDAD O DISCAPACITADOS ARTÍCULO 23. Además de las disposiciones generales de ética que deben cumplirse en toda investigación en seres humanos, aquella que se realice en menores de edad o en discapacitados físicos y mentales, deberá satisfacer plenamente todas las exigencias que se establecen en este capítulo.

Por lo anterior y considerando, que nuestra investigación fue realizada en constante interacción con niños y niñas, se tuvo gran cuidado para protegerlos como menores de edad que son, fueron tratados con

Facultad de Educación

sutileza y respeto, visibilizando y reconociendo sus voces como fundamentales para efectos de nuestra investigación. Tanto los niños y las niñas, como sus padres o acudientes fueron informados con anterioridad de las intenciones de la investigación y las formas cómo podrían participar, igualmente como ya se mencionó, al ser menores de edad ante la ley se le solicitó a los padres de familia la autorización correspondiente, pero claro está, si los mismos niños y niñas estaban de acuerdo en participar, mediante el consentimiento informado, firmado por los padres.

Igualmente se dejó claro que no era obligación participar de la investigación y que en el momento que alguna persona quisiera abandonar el proceso lo podía hacer sin que esto incidiera o afectara relaciones actuales o futuras entre los maestros, maestras y los y las estudiantes. De esta manera esta propuesta, se ha caracterizado por el respeto, la responsabilidad y la honestidad que como investigadores ofrecemos a las instituciones educativas y a los niños y niñas participantes desde el momento mismo de la formulación del problema hasta la socialización de los resultados. La información suministrada por cada uno de ellos y ellas, es de carácter anónimo, para tal efecto, utilizamos las iniciales del primer nombre y de sus apellidos, para proteger su identidad, dicha información ha sido utilizada con total confidencialidad y para uso exclusivo de la investigación.

En la aplicación de cada uno de los instrumentos, se pidió la debida autorización a los y las participantes para recoger la información por medio de grabaciones o videos, los cuales se encuentran bajo la custodia de los investigadores y no son expuestos a ninguna otra persona, de igual manera luego de la transcripción, fueron consultados para que fueran ellos mismos quienes verificarán si lo escrito, era lo que deseaban comunicar en sus diferentes expresiones, para así iniciar con el análisis de una manera más segura y confiable.

Las expresiones de los niños y las niñas sobre la Educación Inclusiva, será un insumo para repensarnos y fortalecernos en nuestras prácticas docentes con los niños y las niñas que diariamente nos acompañan en las aulas de clase, pues durante el proceso afloraron expresiones y manifestaciones de ellos y ellas que nos comprometen como maestros y maestras que somos, sin embargo y a pesar de ello, logramos garantizar que no existiera ningún señalamiento o perjuicio académico y personal en las

Facultad de Educación

relaciones que se tejen en los contextos educativos.

Por otro lado cabe anotar que durante el proceso de esta investigación, no existió ningún gasto económico por parte de los participantes y de igual manera tampoco recibieron ningún incentivo económico o de otra índole por parte de la investigación y los gastos que se generaron durante este proceso, fueron asumidos por los investigadores.

Para ofrecer una mayor claridad ante los alcances de la investigación, realizamos procedimientos protocolarios como: firma del consentimiento informado por parte de los niños, las niñas y los padres de familia, en el cual fue dada a conocer la información que sería registrada, el propósito de dichos registros y con quién o quiénes será compartida la información, también se hizo alusión a criterios de confidencialidad y anonimato; teniendo en cuenta el respeto por la privacidad de cada uno de los niños y niñas participantes de la investigación y la responsabilidad con el proceso investigativo y con los resultados.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Hallazgos y discusión

Por decisión de los investigadores y siguiendo el método biográfico- narrativo, presentaremos de manera simultánea los hallazgos y la discusión de nuestra propuesta de investigación, mediante un dialogo polifónico, en el que se encuentran: las voces de los niños y las niñas, las voces de los investigadores, y estas articuladas con el horizonte conceptual que direccionó la investigación.

Es importante recordar que para el desarrollo de este apartado, nos basamos en la información que surgió de las categorías iniciales y de otra información que al no pertenecer a estas, fue reorganizada para reconocer unas conceptualizaciones emergentes.

En este sentido, en el siguiente apartado, desarrollaremos cuatro capítulos, los cuales se presentan en el siguiente orden: 1) Educación Inclusiva: principios y procesos; iniciamos con éste ya que en él se encuentran implícitas las categorías iniciales que se retoman de la propuesta del Ministerio de Educación Nacional (MEN): equidad, participación, acceso, permanencia y promoción.

Es importante aclarar, que en los diferentes relatos, se evidenciaron expresiones, que al repetirse constantemente durante el análisis de la información, se convirtieron en relevantes para el proceso investigativo, y por ende se reconocen como las categorías emergentes desarrolladas en los capítulos que preceden: 2) Adultocentrismo y género; 3) Motivación, ritmos y estilos de aprendizaje y 4) Convivencia.

Transitando de los discursos oficiales, hacia las prácticas docentes de educación inclusiva: principios y procesos

Como bien se indicó en el desarrollo conceptual, los discursos y acciones propuestos desde la educación inclusiva están orientados para la atención educativa de los grupos poblacionales que

Facultad de Educación

historicamente han sido excluidos; para esto se han dado orientaciones desde la normativa nacional, de tipo pedagógico y didáctico para cada grupo poblacional (discapacidad visual, discapacidad auditiva, discapacidad motora y discapacidad cognitiva), estas propuestas de forma ambigua se han centrado especialmente para la población con discapacidad, y no en otras poblaciones como indígenas y afrocolombianos, que han sido abordados educativamente desde otras perspectivas teóricas. Para nuestro caso, tomaremos las categorías que se han propuesto desde la educación inclusiva, tratando con estas de ampliar la mirada no solo en las comprensiones sobre la discapacidad, sino desde la diversidad, en dos contextos específicos – Guamito y San Diego- ambas sedes ubicadas en contextos rurales.

A continuación se presentan de manera articulada las voces de niños, niñas, investigadores y conceptualización alrededor de los principios de la inclusión – Equidad y participación –, y los procesos – acceso, permanencia y promoción, esperando la contrucción de un tejido de ideas que visibilicen las prácticas de educación inclusiva desde las voces de los niños y las niñas.

Equidad

La equidad tiene que ver con aquellas condiciones de todo tipo que se disponen para que estudiantes que presenten alguna particularidad que les impida o dificulte aprender, lo hagan sin mayores dificultades, como bien lo indica Dworkin, (1981, en Formichella, M., 2011), se entiende la equidad “como igualdad en los recursos materiales. Esto podría asemejarse a cierto tipo de “igualdad en las oportunidades”, las cuales estarían representadas por los recursos” (p.6), lo que indica que en gran medida implica suspicacia, disposición e interés del maestro o maestra, en tanto se da cuenta de la equidad por medio de acciones concretas, esto lo enuncian los niños y las niñas en las siguientes expresiones: “...con ella se ha utilizado diferentes materiales para trabajar un concepto o tema” (D.M.E, Entrevista, 26 de Julio de 2017, CER Guamito), “vemos

videos de inglés y de religión con los computadores y también películas y también la profe le muestra a los niños de preescolar unas canciones de las letras y de los números, así uno aprende más, porque nos gusta mucho” (E.M.A, Entrevista, 26 de Julio de 2017, CER Guamito) “además de estudiar con cartillas, el profe nos presta los computadores para que busquemos las preguntas que no entendemos y así...” (A.B.A Observación participante, 14 de Agosto de 2017, I.E San Diego), en este caso se puede ver que los niños y las niñas reconocen la recursividad de los maestros y maestras respecto a los materiales que usan para promover o ampliar las posibilidades en las comprensiones de los contenidos que se estén abordando, es decir, la exploración de la didáctica como un aspecto importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Lograr reconocer que los y las estudiantes son heterogéneos y que eso se evidencia en sus procesos de aprendizaje, llevaría al maestro o maestra a realizar análisis particulares de cada estudiante, evitando la generación de acciones que tengan una connotación negativa o de “castigo” que afecten a los estudiantes, pero que además no los oriente hacia la homogeneidad que borre sus características propias, incluso porque las experiencias en cada persona se configura de manera distinta, tal como lo plantea Viveros (2011, citando a Sen, 1979) “El éxito de una sociedad se evalúa, desde esta perspectiva, con relación a las libertades fundamentales que se disfrutan [...] si dos personas se encuentran en idéntica situación, eso no significa que la misma sea equitativa” (pág. 8), tenemos entonces que las prácticas que se dan en el aula de clase marcan una pauta para que todos sientan, piensen, actúen de la misma manera y rompe como bien ya se indicó con el principio de la equidad, tal como lo afirman las niñas: “*Hay veces, porque no puedo, porque miramos de las cartillas y pensamos mucho y leemos también del cuaderno y de los talleres. Cuando no terminamos no podemos salir al descanso” (C.M.S,*

entrevista 26 de Julio de 2017, CER Guamito), *"No, no trata a ninguno distinto. No, ella trata a todos por igual y algunos diferente, como dejarlos salir, porque hay veces los que salen ya han terminado y los otros no. Es un trato diferente, porque si deja salir a algunos, nos debe dejar salir a todos. Todos deben salir por igual independientemente si terminan o no las actividades"*. (D.A.H, entrevista 26 de Julio de 2017, CER Guamito), *"¡jum! si nos portamos mal o nos paramos del puesto, el profe nos regaña y nos pone ficha, yo aveces no la quiero firmar porque uno se para es para prestar algo porque se nos cae el lápiz, y entonces, uno no termina, pero entonces el profe entonces dice que no tenemos descanso y a mi no me gusta, porque entonces siempre es la ficha y también nos deja sin descanso"* (J.U.O, Observación participante, 14 de Agosto de 2017, I.E San Diego), en estas expresiones, los niños y las niñas reclaman otras formas de entendimiento sobre las particularidades, en este caso con relación a los tiempos de ejecución de las acciones que se proponen, como los que tienen que ver con los del descaso; con lo que indica las estudiantes se resaltan la necesidad e importancia de hacer un ejercicio de observación sobre las razones por las cuales ellos y ellas no logran realizar sus tareas y proponer acciones pedagógicas al respecto. Quitar el descanso es el "castigo" clásico de maestros y maestras sobre el cual reconocen un arma de poder y control sobre los y las estudiantes, en tanto es uno de los espacios de mayor disfrute.

Las distintas condiciones que habitan a los y las estudiantes no se pueden convertir en asuntos que lleven al reconocimiento de la diferencia como un aspecto útil para la exclusión, las ideas y formas de construcción de los seres humanos desde las dimensiones de orden cultural, biológico, de clase, religión, etc., deben ser abordadas sutilmente, porque hasta las acciones más mínimas de la cotidianidad instauran en los pensamientos de los y las estudiantes, prácticas y discursos de legitimidad o rechazo; el maestro o maestra no se puede olvidar que todo el tiempo está

Facultad de Educación

educando, no imponiendo, como se evidencia en el siguiente contraste de expresiones: *“los niños y las niñas van llegando a la escuela y saludan, al ingresar al aula de clases, la profesora pregunta, quién desea dirigir la oración una de las niñas levanta la mano y se le indica que puede iniciar, la oración es dirigida por la niña y los compañeros y hasta la misma docente la sigue, oran, cantan y al finalizar le agradecen por haberla dirigido”* (Observación participante, 21 de Julio de 2017, C.E.R. Guamito) *“La profesora dirige la oración y pide que también recen a la virgen María y hace énfasis en la importancia de hacerlo”* (Observación participante, 14 de Agosto de 2017, I.E San Diego), en el último caso se requiere comprensión y recordar que la escuela en términos religiosos ha sido designada como Laica, pues desde la constitución política de 1991, en su artículo 19: “se garantiza la libertad de cultos”, es decir se debe respetar la diversidad de credos y promover o resaltar de una u otra forma la espiritualidad, imponer este tipo de prácticas puede ser una forma de exclusión, “En el caso colombiano, no se puede desconocer el hecho de que las diferencias de género y sexualidad, de etnia/raza y de discapacidad están muy lejos de ser irrelevantes y fundan por el contrario jerarquías y poderes desiguales” (Viveros, M, 2011, pág. 5). Mientras que el primer caso, demuestra como los niños y las niñas tienen un poco más de autonomía para hacer la oración inicial, rutina que ha sido implantada en ambas instituciones, sin embargo es notable como por una parte la maestra permite que sus estudiantes sean un poco más autónomos en su oración, mientras que por otro lado, la maestra es la que impone como y a quién deben rezarle.

El lugar desde el que se ubica el maestro o maestra para referirse a las condiciones particulares de los y las estudiantes, como ya se ha indicado pueden cimentar concepciones sobre la diversidad de aceptación o de rechazo, aún y cuando las políticas y normativas indiquen que la escuela debe ser un escenario para la inclusión, “Esto supone implícitamente que las personas son

Facultad de Educación

diferentes y que desde la política educativa (o de otro tipo) pueden (y deben) llevarse a cabo acciones que busquen compensar las diferencias de origen” (Formichella, M., 2011, pág. 32), los discursos que pretenden orientar las acciones dentro de la escuela, en muchas razones distan de lo que allí acontece desde la cotidianidad en las relaciones entre maestro-a - estudiante y entre estudiante-estudiante, tal como lo enuncian las siguientes estudiantes: *“la profe aveces regaña mucho a E.M.A., porque el grita mucho, pero el es así y ya uno sabe, pero si lo regaña y yo creo que se lo merece, pues yo no sé”* (S.M.B, Entrevista 26 de julio del 2017, C.E.R. Guamito), *“El profe dice que M.C porque usa gafas y M.A porque no sabe leer, a veces el profe la trata muy mal, porque ella le dijo que no sabía leer y él le dijo, no usted sabe leer, lea”* (A.B.A, (conversación) Observación participante, 14 de agosto de 2017, I.E San Diego), los niños y las niñas reconocen en el maestro o la maestra las acciones y palabras que les generan un sentimiento de tristeza, tanto a ellos como a sus compañeros, de esta manera vemos en estas voces que reclaman al maestro o maestra comprender las acciones necesarias que se deben llevar a cabo para que puedan participar en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la cotidianidad del aula de clase y la escuela, indicando que es necesario que presten mayor atención a las palabras que usan, pues esto de alguna manera los alienta a que entre compañeros (niños y niñas) se generen exclusiones a partir de lo que escuchan de los adultos, en este caso los maestros y maestras.

Participación

Las normas dentro de la Institución Educativa no necesariamente enmarcan las posibilidades de participación que pueden tener los niños o las niñas, sin embargo desde estas orientaciones se crea un “ideal de estudiante”, que condiciona de alguna manera el reconocimiento positivo o negativo que la maestra o el maestro construyen sobre sus estudiantes, como se evidencia: “Su presentación es adecuada, según las normas de la institución”; “Utiliza el uniforme de acuerdo a

Facultad de Educación

las normas institucionales”, “Por lo general utiliza el uniforme de educación física para diario y no lo utiliza de manera adecuada según el manual de convivencia” (Análisis documental: ficha de observador de las estudiantes A.M.C y S.M.G, 30 de Junio de 2017, I.E San Diego), “es una niña muy organizada, en la presentación de tareas, así como en su presentación personal” “su presentación personal es adecuada”(Análisis documental: ficha de observador de las estudiantes S.G.M y D.M.E, 30 de Junio de 2017, C.E.R. Guamito), en este sentido, tener o no una presentación adecuada, a partir de lo que está estipulado en la norma, podría indicar poca flexibilidad en el entendimiento del objetivo de la escuela, en el que la apariencia física tiene poco que aportar. Además dar un juicio sobre la presentación, es negar la libre expresión de la personalidad de los niños y las niñas.

Otro asunto importante es el reconocimiento de las distintas habilidades de los y las estudiantes en las diferentes áreas del conocimiento y que en la cotidianidad se reducen a la lectura, la escritura o las matemáticas, invisibilizando otras potencialidades de los y las estudiantes, tal como se enuncia a continuación:“Participa en actividades culturales y deportivas, debe mejorar la letra” (Análisis documental: ficha de observador del estudiante: (O.M.S, 30 de Junio de 2017, I.E San Diego), “ participa en las diferentes actividades propuestas, demuestra mayor interés por las que son artísticas, pero debe fortalecer matemáticas, en las operaciones de multiplicación y división. Debe repasar conceptos vistos en clase” (Análisis documental: ficha de observador de la estudiante D.M.E 30 de Junio de 2017, C.E.R. Guamito), “...si, porque nos gusta participar de actos cívicos y para expresar algo importante, bailando, cantando o haciendo trovas cuando son como la antioqueñidad y otras así” “lo que más me gusta es Educación física y artística, porque jugamos, bailamos y también aprendemos a dibujar, a mí me gusta mucho dibujar de las cartillas viendo y también en el cuaderno de artística”. (A.G.A, y S.M.B,

Observación participante, 21 de Julio de 2017, C.E.R. Guamito) aquí se hace evidente, la tensión que puede existir entre las habilidades y competencias de los niños y las niñas, y como en la escuela se privilegian unos saberes sobre otros: “Le gusta participar en actividades deportivas y culturales. Es respetuosa y colaboradora con compañeros y adultos” (Análisis documental: ficha de observador del estudiante: S.M.B, 30 de Junio del 2017, CER Guamito), se evidencia así que es común que los niños y niñas muestren mayor motivación por actividades culturales y deportivas, se podrían aprovechar estos intereses para la generación de estrategias de aprendizaje. Además, la participación se convierte en un asunto natural y autónomo del estudiante, pero que está condicionado por lo que el maestro o la maestra piensan sobre ellos.

Para entender la participación es fundamental considerar que los niños y las niñas tengan roles activos en las interacciones con los adultos o con ellos y ellas mismas, “es importante enseñar al niño y niña que hacer preguntas y aclaraciones de situaciones es un valor y que haciendo esto, aprende” (Suriel, A., 2006, pág.32), generar los espacios que evidencien que aquello que expresan es importante, en tanto esto se posibilite se evidencian algunas transformaciones así: “Una de las niñas más callada y que poco habla, fue la primera en darse a entender”(Registro Taller interactivo, 3 de Agosto de 2017, CER Guamito), tenemos entonces que la participación de los niños y las niñas es impredecible, como en la acción anterior, en la que se muestra una situación de confianza que le permite a la niña participar; además que la personalidad de los niños y las niñas no determina o condiciona totalmente sus acciones en lo que proponga el maestro o la maestra.

Un aspecto importante a considerar en la participación activa de los niños y las niñas es tener en cuenta los intereses o motivaciones que tienen, los maestros y las maestras pueden aprovechar esto para generar situaciones que favorezcan el aprendizaje o los propósitos de las actividades

Facultad de Educación

que quieran desarrollar con los y las estudiantes, Como lo expresa S.M.B: “Actividades como dibujar, porque cuando dibujamos todos participamos activamente” (S.M.B, Taller interactivo, 3 de Agosto de 2017, CER Guamito), “me gusta mucho en educación física, porque la profe nos pone a hacer el calentamiento y jugamos juegos divertidos y partido con las niñas también” (E.M.A, Entrevista 26 de julio del 2017, C.E.R. Guamito), incluso los mismos niños y niñas reconocen las actividades que les son agradables y las que no, y no encuentran ninguna limitación para manifestarlo; está es en las manos del maestro o maestra escucharles y generarles condiciones para que también sea propositivos en los logros que se necesitan alcanzar, de esta manera se pueden propiciar escenarios donde los y las estudiantes estén cómodos y se logren las metas pedagógicas, al respecto Smith, A., Taylor, N y Gollop, M, (2010) afirman que “La mejor manera de facilitar la participación de los niños consiste en un proceso democrático y justo en el que se tome en cuenta la diversidad y se permita que los niños sean electos por sus iguales” (p.313). Si los maestros y maestras en este caso reconocen que el juego, el deporte, la cultura y el dibujo son asuntos de interés para los niños y las niñas, los puede usar como medios para garantizar una participación activa, tal cual es expresado en la voz de ellos mismos así: “Dibujar, porque a todos nos gusta y entonces todos nos vemos lo que vamos haciendo, también algunos jueguitos que traen las cartillas” (S.M.G, Taller interactivo, 13 de Julio de 2017, I.E San Diego).

En las actividades que los y las estudiantes sienten comodidad es en aquellas donde hay tranquilidad y felicidad, de esta manera se hace necesario generar otros espacios donde los chicos y las chicas desde sus distintas formas y capacidades puedan participar. El ejercicio aquí importante es parte de las personas adultas que siempre han tenido la potestad de hablar sobre los más pequeños y pequeñas, verles desde el lugar de la participación es demostrar sus posibilidades de expresión, como lo indica (Gracia, 2006, pág. 6) “Por otro lado, el ejercicio de

la participación de los niños, niñas y adolescentes es la mejor expresión de su reconocimiento como sujetos de derechos”, en el caso de la escuela, esa función la debe creer y asumir el maestro o maestra, y cuando se lleva acabo generan un reconocimiento por parte de sus propios estudiantes, tal como lo expresan: “ La profe siempre nos escucha” (D.A.H, Taller interactivo, 3 de Agosto de 2017, CER Guamito), "Sí podemos participar. Nos sentimos cómodas porque nos da la palabra para hablar", "Si podemos decirle todo lo que no nos gusta. Pero a veces nos da pena, es mejor nosotras mismas pensar mucho para hacer las cosas" “yo le pregunto y ella me explica y me dice las cosas, para hablar en la clase o preguntar o algo así, tiene uno que pedir la palabra, pero cuando uno se equivoca, entonces ella lo corrige y a los compañeros y entonces dice que no nos da pena hablar” (D.A.H, C.M.S y S.G. M, Observación participante, 21 de Julio de 2017, C.E.R. Guamito) de esta manera los niños y las niñas hacen evidente la palabra como elemento mágico, en el que se pueden sentir incluidos o anulados, que puede propiciar o negar la confianza necesaria para expresarse, para convertirlos de esta forma, como participantes activos en las prácticas pedagógicas; al mismo tiempo que permite hacer resistencia sobre la típica mirada adulto-céntrica del maestro o maestra sobre sus estudiantes.

Acceso

El contexto rural en el que están ubicadas ambas instituciones donde se realizó esta investigación, advierte cómo las largas distancias y dificultades de movilidad son factores importantes y recurrentes para que los y las estudiantes puedan acceder a la educación y a otros servicios, vulnerando esto varios derechos al mismo tiempo. “La mejora del acceso de la población rural a los servicios esenciales requiere una mejor movilidad a través de la infraestructura y los servicios de transporte, así como la ubicación, el precio y la calidad de las instalaciones”(Starkey, P., Ellis, S., Hine, J., & Ternell, A., 2002, p.4), en este orden de ideas,

Facultad de Educación

uno de los asuntos a considerar inicialmente es que los y las estudiantes tengan condiciones adecuadas para su movilidad, aspectos manifestados por los mismos niños y niñas cuando expresan: *“Me demoro, por ahí 40 minutos subiendo, si me gusta venir hasta acá”*, (K.M.M, (Registro) Observación participante, 14 de Agosto de 2017, I.E San Diego), *“me demoro para llegar a la escuela, por ahí 20 minutos caminando”* (E.M.A, Entrevista 26 de julio del 2017, C.E.R. Guamito), *“Subo por una manga hasta llegar a la carretera, pasa por un negocio y sigue y pasa por donde hay una tienda y sube otro poquito para llegar a la escuela”*(S.M.G, registro observación participante, 14 de agosto de 2017, I.E San Diego). *“ Es la escuela que le queda más cerca y no tiene opción de ir a otra”* (D.M.E, Entrevista, 26 de Julio de 2017, CER Guamito), de ésta manera, se refleja desde las voces de los niños y las niñas, formas en que la escuela debe acudir a estrategias, que permitan un mayor acceso, como por ejemplo la flexibilidad de horarios, pues estas situaciones le recuerdan también que debe pensar otro tipo de esfuerzos que desbordan la jornada escolar o las dinámicas cotidianas; como lo es la seguridad de los más pequeños/as y la pertinencia de estas jornadas teniendo en cuenta las necesidades del contexto.

En ambos contextos, se hacen de manifiesto los largos trayectos que los niños y niñas sortean a diario para llegar a las escuelas en los contextos rurales, lo que afecta el acceso e incluso la permanencia, pues, como ellos y ellas lo exponen constantemente, algunas veces, los cambios climáticos o la seguridad en las trayectorias se convierten en obstáculos de tipo temporal o permanente; ahora, si bien en muchos casos no es posible ubicar escuelas cercanas a todas y todos, es pertinente pensar en estrategias de transporte, o incluso en otras modalidades de asistencia que sean intermitentes, teniendo en cuenta las situaciones que viven los niños y niñas para asistir a los centros educativos: *“Por ahí 20 minutos caminando, porque es más cerca a mi casa, pero no*

Facultad de Educación

me gustaría cambiar de escuela si hubiera otra más cerca” (O.M.S, Entrevista, 12 de Julio de 2017, I.E San Diego), “a mí me gusta mucho la escuela, porque juego con mis amiguitos y conversamos y compartimos y nos divertimos mucho y además con la profe nos sentimos bien, y también vamos a paseos ah! y también aprendemos como las matemáticas y aprendemos a leer cuentos y muchas cosas más” (A.G.A.Entrevista 26 de julio del 2017, C.E.R. Guamito), como bien lo indica la Unicef, (2008): “Las escuelas deben adoptar medidas para contribuir a la salud y el bienestar de los niños, [...] por ejemplo, examinando la ubicación de las escuelas, los trayectos entre éstas y el hogar, otros factores que pudieren causar enfermedades o accidentes en el aula o el patio de recreo” (pág.34). De esta manera, en sus discursos, los y las estudiantes reconocen y valoran sus diversas experiencias vividas, las cuales, trascienden el espacio de aula, y varían las formas de acceder a la educación, esta entendida por ellos, no sólo en contenidos si no como se ve reflejado en este caso, las distancias entre el hogar y la escuela.

Permanencia

Cuando hablamos de permanencia, nos referimos a las posibilidades que tienen los niños y las niñas para permanecer en la escuela y tener una educación de calidad, al respecto Parra y Gutiérrez (2016), retoman estudios estadísticos de la UNICEF y de la UNESCO, que en 2012 revelan: *“de los 117 millones de niñas, niños y adolescentes en edad escolar, 6.5 millones no estaban atendiendo ningún centro educativo, bien sea por razones económicas, sociales, culturales y/o geográficas”*, sin embargo, ya estando dentro del sistema educativo se visibilizan otra serie de factores que posibilitan o no la permanencia de los y las estudiantes en la escuela, que siguiendo con lo propuesto por Parra et al (2016), estos son: *“Los factores intra-escolares, [...], son aquellos que tornan conflictiva la permanencia de los estudiantes en la escuela; ya sean problemas de convivencia, bajo rendimiento académico, currículos no apropiados ni flexibles, autoritarismo docente y adulto-centrismo, entre otros”*. Para el presente caso, la convivencia y el

Facultad de Educación

autoritarismo del maestro o la maestra sobre el estudiante es un aspecto que se encuentra con frecuencia, como se evidencia en el siguiente relato: *“Por esta actitud de complicidad se le pidió asistir a la institución con la acudiente”, “asistió con el acudiente y se llegaron a compromisos específicos por parte del estudiante y el acudiente, al ser incumplidos estos, se hará el debido proceso y contrato pedagógico”* (Análisis documental: Ficha observador, J.U.O, 30 de Junio de 2017, I.E San Diego) se pone en riesgo la permanencia de los estudiantes por una acción que ni siquiera es ejercida directamente, revelando el lugar de dominación del adulto (maestro) sobre los estudiantes, anulando la posibilidad de los niños y las niñas de hablar.

Por otro lado, encontramos otras acciones totalmente distintas, en las actitudes de los maestros y maestras en los procesos de enseñanza, que sin lugar a dudas dispone a los y las estudiantes a motivarse por el aprendizaje, lo que nos indica que no es suficiente solo con el dominio de un saber disciplinar, sino que la explicación misma debe estar cargada de complicidad con el otro/otra, al respectos y las estudiantes exponen: *“Explicarnos y ayudarnos y nos gusta la manera como lo hace”, “ella siempre nos trae fotocopias para que pintemos, recortemos y así también nos explica y entendemos más”, “nos explica bien en el tablero y cuando no entendemos algo, le decimos a la profe y ella vuelve y nos explica y nos pregunta que si entendimos y ya nosotros decimos que sí”* (A.G.A, S.M.B y D.M.E, (Registro) Observación participante, 21 de Julio de 2017, CER Guamito). De esta manera, los y las estudiantes los momentos en los que están condicionados por actitudes o expresiones que son utilizadas por los maestros o maestras para referirse a ellos y ellas.

Frente a las prácticas homogenizadoras Espinoza Díaz, Santa Cruz, Castillo Guajardo, Loyola Campos, & González (2014) (citados en Parra y Gutiérrez 2016) exponen “En otras palabras, son aquellas características propias del sistema educativo y su estructura que, de alguna manera,

expulsan a los estudiantes ” (p. 4), por el contrario las prácticas de acompañamiento dentro del aula de clase en las que se comprenden las características de los niños y las niñas de manera general y específicamente sobre el aprendizaje, posibilitan que haya una permanencia, como lo manifiestan los niños y las niñas: *“Nos enseña y nos explica mucho”* (E.M.A, (Registro Observación Participante, 21 de Julio de 2017, CER Guamito). *“Si me gusta mucho porque nos ayudan y nos explican. La escuela nos gusta porque es muy divertida y nos enseñan mucho”, “Sí nos gusta la manera porque nos enseña y nos explica mucho”* (S.M.G. y O.M.S, registro observación participante, 14 de agosto de 2017, I.E San Diego).

Nuevamente Parra y Gutiérrez (2016) plantean la permanencia, desde un punto de vista distinto, como lo señalan: “Desde esta mirada más amplia, se propone que los ambientes dignos para el aprendizaje abarcan cinco componentes clave que se interrelacionan entre sí. Estos son: a) los ambientes físicos, b) la convivencia, c) los procesos pedagógicos, d) la participación de las familias y la comunidad, y e) la articulación con otros sectores”.

Es importante entonces, poner en diálogo todos esos aspectos que rodean los procesos de enseñanza y aprendizajes, tanto las aptitudes como las actitudes de la comunidad educativa en general, dando cuenta de valores que si bien son adquiridos en la familia y potenciados en la escuela, como se revelan en algunas de la expresiones: *“Que seamos más responsables con lo que los profesores nos dicen, como con las tareas y que respetemos mejor”, “que debemos respetar las cosas de los demás, también a la naturaleza y a nuestros compañeros en la clase y no pelear en la cancha cuando jugamos micro y también respetar y ayudar a las personas mayores que uno y a los que son mas chiquitos también hay que respetarlos y ayudarlos”* (S.M.G, y A.M.C, Taller interactivo, 13 de Julio de 2017, I.E San Diego), se permite que los y las estudiantes participen desde sus capacidades y habilidades no sólo se otorga un lugar de

Facultad de Educación

responsabilidad a maestros y maestras, sino que también se le asigna una responsabilidad a los y las estudiantes en sus procesos de aprendizaje.

La permanencia en la escuela, se pronuncia desde diferentes puntos de vista de los niños y las niñas, pues son ellos mismos los que todo el tiempo, narran la sensación placentera de estar en la escuela, ya que en ocasiones es el único espacio para reunirse y compartir con pares, pero además esa relación que establecen con sus maestros y maestras, les hace sentirse bien y los y las motiva a asistir regularmente a clases, como se evidencia en el siguiente relato: *“en la escuela jugamos, pasamos bueno, compartimos y con la profe nos pone a bailar y a cantar y también vemos películas, y también aprendemos mucho el respeto, a ser compartidos y a no pelear con los amiguitos del salón”* (Taller S.G.M, Taller interactivo, 3 de Agosto de 2017, C.E.R. Guamito).

Promoción

La evaluación es uno de los puntos centrales en la educación inclusiva, es el medio por el cual se validan los conocimientos que son aceptados o valorados de los y las estudiantes, sin embargo acudiendo al reconocimiento de la diversidad de estudiantes y que estos a su vez tienen formas distintas de representación de sus conocimientos, se espera que haya una flexibilización de la evaluación y que no generen exclusión. Ahora, lo que se encuentra es que hay una idea predominante que le da fuerza a procesos como la lectura, la escritura y las matemáticas, sin destacar otras áreas en las que se desempeñan los y las estudiantes *“Alcanzó los logros para el año escolar, debe mejorar escritura-letra”, “Se promueve al grado 3º, debe continuar fortaleciendo su proceso de enseñanza aprendizaje, desicar por lo menos media hora de lectura diaria”* (Análisis documental: ficha observador, E.M.A, y D.A.H. 30 de Junio de 2017) *“Rendimiento académico es básico, muestra interés por el aprendizaje”, “Se promueve al grado 4º con el compromiso de repasar temas y conceptos vistos y seguir fortaleciendo procesos de matemáticas,* (Análisis

documental: Ficha observador, O.M.S y S.M.G. 30 de Junio de 2017, I.E San Diego), se afirma lo que ya otros autores han indicado sobre la homogeneización de los y las estudiantes por medio de las evaluaciones “Las evaluaciones tradicionales «privilegian determinados alumnos por encima de otros, precisamente aquellos que, por sus características individuales, se adaptan mejor a este tipo de tareas y condiciones” (Coll y Onrubia, 2002, 53, en Penalva, 2008, pág..4) considerar que en la escuela que todos los niños y niñas aprenden de la misma manera o en la misma cantidad sería negar la diversidad misma, en el que la visión de rendimiento académico se puede convertir en un medio de anulación de las motivaciones de estudiantes que tienen interés por aprender, pero que no están dentro de los márgenes establecidos.

La evaluación antes que cumplir una función de enjuiciamiento sobre los conocimientos, tiene una función pedagógica, ofrecer a los y las estudiantes, que como bien lo afirma Salinas (2001) esté encaminada a “acompañar, orientar, proponer y ofrecer la participación, la comprensión y la mejora para decidir y actuar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Córdoba, F., 2006, pág. 5), para este caso se evidencian algunas acciones de los maestros que permiten a los y las estudiantes una comprensión de la evaluación misma como un proceso de aprendizaje, como se evidencia en los siguiente relato: *“la profe nos pone a hacer carteleras con dibujos y también jugamos juegos por equipos para español y en las tablas vamos al patio y jugamos a ganar puntos y hacemos las evaluaciones de las cartillas que son fáciles y aveces nos tocan unas muy difíciles, pero la profe nos explica y nos pone a corregir para ver si entendimos y así también es bueno y uno aprende”*(C.M.S. Taller interactivo , 3 de Agosto del 2017, C.E.R. Guamito) *“Siempre nos avisa cuando hacemos evaluación”* (S.M,G, Registro Observación participante, 14 de Agosto de 2017, I.E San Diego), muestra la posibilidad de llegar a acuerdos con los y las estudiantes, ilustrando de una manera sutil respeto hacía ellos, tal como lo expresan, *“Si porque uno así como*

que aprende más y si las hace uno mal pues el profe las repite y eso es bueno” “nos gusta más cuando no las hace escribiendo, porque así uno piensa más y puede que le vaya aun mejor, entonces el profe nos dice que bueno que la vamos a hacer escrita y así es mejor” (V.M.T y A.B.A. Registro Observación participante, 14 de Agosto de 2017, I.E San Diego), los y las estudiantes, insisten en que la evaluación debe ser planeada y ejecutada pensando en favorecer antes que cualquier cosa el proceso de aprendizaje de los niños y niñas, reconociendo la importancia de que las dudas van teniendo en el camino sean resueltas, pero sobre todo piden y merecen que se les genere un ambiente de tranquilidad.

En el caso que los y las estudiantes mismos fuesen conscientes que el proceso de evaluación también es particular y que corresponde con los procesos de aprendizaje de cada persona, no habría lugar al llamado mismo de ellos a la homogeneización, como se puede ver con expresiones como: *“El profe adelantó a unas niñas en unas cartillas, “no estoy de acuerdo con eso, porque si adelanta a unas, todos tenemos el derecho de que nos adelante”*. (O.M.S, Registro Observación participante, 14 de Agosto de 2017, I.E San Diego). En consideración con aspectos anteriormente enunciados los y las estudiantes, reconocen que si bien hay unos criterios claros en la evaluación, hay otros que se escapan, al igual que con el conocimiento que los estudiantes tienen al respecto, pues ellos y ellas sienten que a veces, no hay un sentido claro de los mismos sobre la forma cómo se les evalúa, por ello desean que desde la evaluación, se les reconozcan y respeten sus ritmos y estilos de aprendizajes, para vivir una evaluación diversificada, y así comprender mejor el sentido y significado de la misma, *“Desde la perspectiva de la construcción del significado, la evaluación no puede consistir en una única forma común y estandarizada de medir los conocimientos, porque no existe una única forma de conocimiento y, en consecuencia, no existe un único modo de medirlos.*(Penalva, 2008, pág.7).

Respecto a las formas de evaluación es necesario considerar que las que se usen pueden favorecer a ciertos estudiantes y a otros no, la idea es ampliar la gama de posibilidades, no como un asunto que sea fácil, sino que le permita a los y las estudiantes una expresión fluida, como lo expresa A.B.A: *“Él siempre nos hace evaluaciones escritas, a mí me parece mejor así, porque escritas es más fácil”* (Registro Observación participante, 14 de Agosto de 2017, I.E San Diego), la evaluación en este caso, si bien favorece a la estudiantes desde lo que representa tranquilidad a la hora de evaluar, también evidencia que no se tienen en cuenta otras formas de representación del conocimiento, acudiendo a una única forma de evaluar, y la dificultad que pueden tener los maestros y maestras en incorporar en sus prácticas pedagógicas una visión multidimensional, comprender otras formas *“implica una ruptura epistemológica: romper con una concepción cuantitativa y acumulativa del conocimiento y adoptar otra esencialmente cualitativo y multidimensional; asumir que los alumnos no simplemente saben “más o menos”, sino que saben “de una manera o de otra”* (Córdoba, F., 2006, pág.3), en esta comprensión de que es algo que implica una ruptura, y para que esto sea necesario los maestros y maestras deben disponerse inicialmente a tener actitud de transformación y posterior a conocer otras formas de evaluar para transformar sus prácticas pedagógicas.

Reconociendo cada uno de los relatos de los y las estudiantes, se podría decir que desde lo que cada uno de ellos piensa, frente a la promoción escolar les da un parte de cierta tranquilidad, porque si bien es cierto que cuando están frente a una evaluación se genera cierta tensión, también se ve reflejada la seguridad que se les otorga por parte de los maestros o maestras, cuando están en constante información, sobre las formas y momentos de evaluar y cuando además acceden a realizar acciones y estrategias que van en la misma línea de interés de los y las niñas en el aula de clase.

Para continuar con este orden de ideas, desarrollaremos a continuación nuestro segundo capítulo, el cual obedece a los conceptos de adulto-centrismo y género, éstos emergen con gran fuerza durante el proceso de análisis de la información y logramos evidenciar la estrecha relación entre ambas categorías, así pues surge este capítulo llamado:

Adultocentrismo y género: adultos enseñando a ser hombres y mujeres

El control de los adultos hacia los niños y las niñas, además de tener como intención la protección y el cuidado, también es algo que trae consigo una demanda de respeto a las personas mayores, marcando una diferenciación confusa entre un reconocimiento que implica esfuerzos para garantizar la participación activa de los niños y las niñas, y por otro lado se hace énfasis en el lugar de subordinación a los que se encuentran sometidos, estos últimos por parte de los adultos; incluso los maestros y las maestras lo hacen evidente en sus observaciones con expresiones como: "*De muy buenas relaciones con sus compañeros y superiores, su rendimiento académico fue muy bueno*" "*es una niña responsable, respetuosa y colaboradora con sus compañeros y con los profesores*" (Análisis documental: Ficha de observador V.M.T y A.B.A. Junio 30 del 2017, I.E San Diego), en ese lugar de autoridad en el que se instaura el maestro y la maestra, no le permite darse cuenta que también es un lugar de presión en el que se le exige ser de determinadas formas "aceptadas", pues debe representar un modelo de réplica o ejemplo, "En esta realidad el niño es un sujeto que debe ser protegido por el adulto, educado, moldeado para ser un ciudadano decente y productivo, negándole muchas veces el derecho a opinar sobre los asuntos que le competen y a una educación que resguarde su dignidad"(Chang, S., & Henríquez, K. 2013, pág.6). De esta manera se hace explícito que las relaciones de estudiantes con las personas adultas, está fijamente mediada por relaciones de poder, un ejemplo de ello se hace evidente en el siguiente relato: "*Es una niña amable, colaboradora y de buenas relaciones con los compañeros y superiores*" (Análisis documental: Ficha observador del estudiante: V.M.C

Junio 30 del 2017, I.E San Diego), un asunto de jerarquización, que anula las maneras mismas de actuación o de relacionamiento, partiendo de ideales que reglan la mirada sobre lo que es aceptado o no en los niños y las niñas; “La niñez es una construcción social que en muchos casos responde a ideales de *adultez*”(Chang, S., & Henríquez, K. 2013, pág. 7), la proyección de lo que debe ser-hacer en el futuro limita la comprensión sobre el ser niño o niña. Como lo enuncian los maestros en sus registros: *"Es rebelde e indisciplinada, no escucha consejos, agresiva con algunos compañeros, cariñosa con sus superiores"* (A.B.A, Análisis documental: Ficha del observador del estudiante, Junio 30 del 2017, I.E San Diego); las barreras actitudinales entre estudiantes se pueden edificar por las concepciones mismas que los niños y las niñas legitiman desde las expresiones de adultos, sin tener relaciones personales equilibradas, es decir que esas formas trascienden y alienta las relaciones de poder entre compañeros pares.

Las formas de expresión de diferenciación, o que tienen carga valorativa para referirse a los niños y las niñas, puede influir, como ya lo hemos mencionado en las relaciones que se tejen entre pares y las formas de manifestación de la palabra que también aportan a la comprensión o no de la diferencia dentro del aula de clase, como se puede observar en las siguiente expresiones: *"Se deja influenciar fácilmente de manera negativa", "juega y conversa constantemente durante las clases distrayendo a sus compañeros"* (Análisis documental: Ficha de observador del estudiante: D.M.E y E.M.A. Junio 30 del 2017, C.E.R Guamito) usando expresiones como: “ influencia negativa entre niños y niñas”, da cuenta del poder que la persona adulta desea tener sobre los niños y niñas, insinuando el tipo de relaciones que entre ellos y ellas se deberían gestar, por el contrario el maestro o la maestra deberían generar espacios de reflexión sobre la convivencia y el respeto, en tanto hacerlo de forma contraria, al respecto Cofré, J., & Leblanc Castillo, C (2011), afirman: “los aleja del bien común, inspirado en la idea de solidaridad, la toma de

decisiones colectiva, del apoyo entre pares para alcanzar un objetivo, en definitivas los distancia de participar” (pág. 11), participación que influye en la inclusión, en tanto esta no se reduce a aspectos pedagógicos, sino que contempla el habitar completamente la escuela y otros espacios, mediados por socialización.

Lo que algunos validan como figuras de autoridad, legitiman tanto el lugar del que tiene el poder, como del que se encuentra subordinado, una suerte de considerar en este caso que el único que está autorizado o autorizada para tomar decisiones o accionar en ciertas situaciones, es el maestro o la maestra, vislumbrando de esta manera relacionamientos verticales, como pudimos observar en la siguiente expresión: *“ella afirma querer solucionar, pero que no ha hecho nada, piensa que tendría que intervenir un adulto, porque con el adulto “él aprende más fácil, le entiende más a un adulto, porque el, mmm, con los adultos no es como tan intenso”*(S.M.B., Taller Interactivo, 3 de Agosto de 2017, C.E.R. Guamito), los niños y las niñas enuncian de manera clara la jerarquía entre adulto-niño o niña, que expresan de alguna manera que el respeto parece que se da en una sólo dirección vertical y no entre pares.

Entre los niños y las niñas se van construyendo formas de relacionamiento que social y culturalmente son aceptadas, en donde las mujeres se ven expuestas a diversas formas de sometimiento que ni la escuela, ni los maestros y maestras se percatan, en las que además los estudiantes se encuentran autorizados para hacer, sin importar la afectación que esto tenga con sus compañeros o compañeras, *“E.M.A. pasa y hace diferentes gestos y mueve la boca como hablando, pero sin decir nada, mientras que las niñas le hacen señas de que hable y que les cuente lo que hizo, pero él continúa haciendo gestos”* (Interactivo, 3 de Agosto de 2017, C.E.R. Guamito), estas expresiones y actitudes reiterativas de un estudiante de irrespeto hacia las compañeras niñas, da cuenta de la falta de atención del maestro o maestra, que por omisión

también actúan, comunicando a los estudiantes que estas acciones son posibles, “La escuela no es neutra: participa sutilmente de la construcción de la identidad de género y de forma desigual. Es esa construcción que se inicia desde las primeras relaciones del niño o niña en el ambiente colectivo de la educación infantil” (Finco, D., 2015, pág.94), dejar pasar como naturales actitudes de irrespeto contribuye al mantenimiento de una estructura patriarcal que de apoco se va instalando en los niños y niñas.

Los niños y las niñas no son del todo ingenuos con las maneras de relacionamiento que se dan respecto a ellos, incluso se puede dar cierta complicidad en algunos casos, y para esto se sirven de las relaciones con los otros y otras compañeros, que en algunos casos sienten solidaridad por las consecuencias afecta a todos sin distinción, *“Cuentan que al inicio del año estaban todos los grados en un mismo salón, pero que es mejor ahora que están separados...algunos de los y las estudiantes dicen que mejor así porque están más solos sin el profesor que a veces es muy fastidioso y todo el tiempo haciéndoles “ficha por todo”* (A.B.A, y V.M.T, Registro Observación participante, 14 de Agosto de 2017, I.E San Diego), los niños y las niñas reconocen la ficha de observación como un dispositivo de control que usa el maestro o maestra para el disciplinamiento, pero además manifiestan respecto al maestro un sentimiento poco agradable respecto su acompañamiento, al punto de valorar positivamente el hecho de no estar presentes en el mismo espacio. Igual que el uso de cualquier otra amenaza como refuerzo a la autoridad que debe representar hacia los niños y las niñas, *“se ampliaron las dimensiones analíticas que enlazan lenguaje, educación y niñez, sin concebir la capacidad de agencia como propia y exclusiva de los adultos”* (Hetch, C. 2013, pág.16), el maestro y la maestra se sirven en la escuela y sus medidas para el agenciamiento de los cuerpos y mentes de sus estudiantes, directamente desde la palabra oral, o en los reportes, desde la palabra escrita.

Las formas de control de los maestros a los niños y niñas son múltiples, se sirven de las posibilidades que tienen para edificar su lugar de autoridad, desde el cual al momento de buscar soluciones a conflictos es la única persona autorizada para hacerlo, aunque las formas que use sean arbitrarias, “Las estrategias de solución de conflictos usualmente se basan en la represión de los niños con *mal comportamiento* de parte del profesor de turno y de los padres de familia que ocasionalmente son convocados a la escuela, (Hetch, C. 2013, pág. 11), en esas formas de control que se ejerce sobre los estudiantes, acudir a la alianza con las familias es un aspecto clave, *“una de las niñas agrega que el profesor es muy “mentiroso”, porque también los amenaza con llamar al papá o a mamá a ponerle la queja y “ellos miran y el celular es apagado”*, A.B.A (Registro) Observación participante, 14 de Agosto de 2017, I.E San Diego), la manifestación reiterada de amenaza devela en la relación del maestro o maestra con sus estudiantes desconfianza o baja complicidad, por el contrario ronda el miedo y malestar de los estudiantes por las maneras en que estas se tejen, *“A.B.A. dice que qué bueno poder hablar con el profesor, pero que él no deja, porque siempre tienen que hacer lo que él dice y si ellos les dice que no les gusta o dicen algo le hacen “ficha”*, (Registro) Observación participante, 14 de Agosto de 2017, I.E San Diego), para los niños y las niñas es claro que los maestros y maestras refuerzan actitudes de invisibilización o anulación, principalmente con el lenguaje o las acciones que se dan en la cotidianidad, que instauran en los estudiantes percepciones sobre exclusión o desigualdad, al menos en el respeto por el Otro o la Otra; incluso la manifestación del llanto muestra la tristeza o dolor que puede sentir una estudiante al ser señalada en público por el maestro o maestra.

En algunas manifestaciones de confrontación que los y las estudiantes tienen respecto a las situaciones en las que leen o perciben que hay injusticia, la imposición de la palabra del maestro o la maestra sobre lo que dicen los estudiantes se hace manifiesta, una superioridad tal que no

Facultad de Educación

logra percibir las manifestaciones valientes de niños y niñas, en expresiones que claramente los confrontan, *“profe es que yo no dañe esa guía”* y *el responde, es que “hay que decir la verdad”, a lo cual refuta la niña: “es que profe yo le estoy diciendo la verdad”*, (A.M.C Registro Observación participante, 14 de Agosto de 2017, I.E San Diego), en este caso se puede ver como la palabra de la persona adulta se muestra como imponente a la del o la estudiante, cuestionamiento la veracidad de aquello que los niños y las niñas están manifestando.

El alumno no cuenta con una participación validada al interior del contexto escolar y cuando intenta ser proactivo, sus ideas son opacadas por la falta de tiempo o desinterés por parte de los docentes, así al no ser animado a llevar a cabo las ideas o más bien, al no entregarle las herramientas para desarrollar estas nuevas ideas, los niños dejan de realizar estos intentos de participación básicamente porque no existe un reconocimiento hacia ellos ni mucho menos hacia las posibilidades de acción que tienen dentro del mismo contexto escolar (Chang, S., & Henríquez, K., 2013, pág.15)

La imposibilidad de hablar, de manifestar las situaciones en que hay incomodidad, temor, inconformidad, etc., van trazando el camino de personas que no toman iniciativa, incluso en las situaciones en las que hay afectaciones que contribuyen a los malestares que ya se sienten, *“no podemos decirle lo que uno quiere, porque él dice que no, porque ya había planeado la clase y si no nos hace ficha y uno se siente mal con eso y con tres nos expulsan”*, (A.B.A Registro - Observación participante, 14 de Agosto de 2017, I.E San Diego), de nuevo la ficha como un dispositivo de control y amenaza, reconoce los efectos de temor que genera en los y las estudiantes, pero además el proceso de aprendizaje mismo se ve truncado, en tanto hay un desconocimiento de las formas diversas desde las cuales los y las estudiantes representan sus conocimientos, que a su vez no da lugar a los imprevistos o desarrollo natural de la clase, no hay lugar a la espontaneidad; como se verá estas posibilidades sólo existen cuando se requieren a beneficio del maestro o la maestra, *“Frente a todo esto*

les digo que deben hablar con el profesor y una niña dice que no se puede porque el todo el tiempo está enojado y regañando y A.B.A complementa que “el profesor solo está feliz dos veces al año, cuando salimos a vacaciones y cuando le hicieron el video” (Registro) Observación participante, 14 de Agosto de 2017, I.E San Diego), los y las estudiantes reconocen aquellos momentos en que el maestro o maestra se siente cómodo y es en situaciones dónde estarán beneficiados, lo que también indica un carácter de eventualidad mínima; sus manifestaciones son principalmente de inconformidad respecto al maestro que claramente es amable convenientemente por un beneficio principalmente particular.

A continuación, nuestro tercer capítulo de hallazgos y discusión, el cual parte de una de las categorías emergentes durante la recolección y el análisis de la información. Se presentarán dos categorías, ya que consideramos están estrechamente relacionadas en este ejercicio de investigación como tal. Así pues hablaremos de la “Motivación y ritmos y estilos de aprendizaje”.

Practicar nuevas formas de ser, estar, enseñar y aprender

En los procesos de aprendizaje se ha hablado ampliamente de la influencia de la motivación para que estos sean efectivos, sobre todo cuando se habla de niños y niñas, en tanto se espera que se haga una articulación de los contenidos los intereses, se dice que hay motivación cuando, según Núñez (2009) dice que: “como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta. [...] la elección entre un conjunto de posibilidades de acción y el concentrar la atención y perseverar ante una tarea” (Pág. 43), por lo tanto en la escuela hay formas de actuar y de expresarse de los niños y las niñas cuando están motivados en la realización de las actividades propuestas por los maestros y las maestras, en este estudio se manifiesta con expresiones como: “Sí, porque son muy buenos sus métodos, son muy divertidos, hace muchas dinámicas” (D.M.E, Entrevista julio 26 de 2017 C.E.R Guamito), esto reafirma lo anteriormente expuesto sobre la capacidad que tienen los niños y las niñas de manifestar con tranquilidad aquellas metodologías que son motivacionales y que los convocan a aprender de una

Facultad de Educación

manera divertida, como bien lo afirma Ospina R (2006): “Uno de los aspectos más relevantes para que se dé el aprendizaje es la motivación y no hay duda alguna acerca de que cuando esta no existe, los estudiantes difícilmente aprenden” (pág. 158).

Entendiendo entonces que la motivación es vital en los procesos educativos, también se hace importante resaltar que los y las estudiantes reconocen en el maestro o maestra actores que tiene influencia sobre la misma, *“usted a veces me dice que estoy haciendo las cosas*

bien, pero que puedo mejorar, entonces yo trato de hacer bien mis cosas, aunque sé que a veces soy muy relajadita y yo se profe que usted me dice es para que mejore y a veces me da rabia, pero yo sé que usted lo hace es para que yo mejore”(S.M.G, Taller interactivo, 13 de Julio de 2017, I.E San Diego), es así como ese interés del maestro hacia sus estudiantes, se convierte en clave, pero como lo plantea Ospina R (2006): “se puede ir más allá, si además en ese guiar del maestro se establece una clara coherencia entre sus objetivos y motivos, y los del proceso pedagógico en que se está inmerso” (Pág. 159), es así pues, como la relación maestro, maestra – estudiante, se convierte en un factor que influye en la motivación y para el aprendizaje, pues, “Se hace evidente que la motivación influye sobre el pensamiento del estudiante y, por ende, en el resultado del aprendizaje” (pág. 159), en la medida de la posible visibilizando sus voces, tal y como se resalta en los propósitos de esta investigación.

Ahora, hemos encontrado que aunque se ha avanzado en las prácticas de Educación Inclusiva, aún existe tensión entre las áreas académicas al interior del aula, la presión que sienten los niños y las niñas por un área que se ha impuesto como una de las más importantes, pero que también genera mayores sufrimientos, ejemplo las siguientes expresiones que fueron repetidas por los niños y niñas: *"A mí me va más maluco en matemáticas, porque casi no sé las tablas...En matemáticas porque hay preguntas difíciles. Porque no sabemos mucho de matemáticas, porque hay muchos problemas y no los sabemos resolver..."* (S.M.B , entrevista 26 de Julio de 2017, CER Guamito), *“En matemáticas e inglés porque nos da dificultad en talleres y problemas”*

(C.M.S, entrevista 26 de julio de 2017, C.E.RGuamito) las voces de los niños y las niñas son de angustia generada por las dificultades que tienen en el desempeño sobre los ejercicios planteados por un área particular “las matemáticas”, de alguna manera, indirectamente los niños y las niñas le exigen a maestros y maestras que construyan espacios de aprendizaje de tranquilidad y motivación; es decir, “Contribuir a que los alumnos se sientan motivados para aprender implica la existencia en ellos de total claridad y coherencia en cuanto al objetivo del proceso de aprendizaje, que lo encuentren interesante y que se sientan competentes para resolver el reto” (Ospina R, 2006. pág. 160.), que los estudiantes encuentren en los contenidos utilidad para la realidad que habitan.

La motivación también tiene relación con los estilos y ritmos de aprendizaje de los y las estudiantes, en tanto, si el maestro o la maestra tienen un conocimiento y sensibilidad sobre la diversidad en el aprendizaje, generará situaciones de aprendizaje que contemplen tiempos y diversas formas de representación del conocimiento, *“Es una niña que desaprovecha mucho el tiempo, conversa mucho en clase y no deja concentrar en sus compañeros”* (Análisis documental, Ficha de observador del estudiante: S.M.G Junio 30 del 2017, I.E San Diego) en este caso se evidencia que la noción del tiempo al parecer es dado por el maestro o maestra, pero además es estático en los lapsos que deben destinar los niños y las niñas en las ejecuciones de actividades que se proponen, estas apreciaciones que usa el maestro para referirse a las maneras como los y las estudiantes viven sus procesos pueden generar entre los compañeros pares actitud de competitividad, “El reconocimiento generoso y sincero es la recompensa más preciada del esfuerzo, sin necesidad de entrar en comparaciones y sin fomentar artificialmente la competitividad centrada en el compañero de grupo y trabajo formativo”(López, L., 2004, pág.99), distinto a lo que indica el autor en la escuela pasa todo lo contrario, *“Sí, porque es*

maluco que tus compañeros sigan y te quedas atrás", (E.M.A, entrevista 26 de julio de 2017, C.E.R Guamito), en este caso las diferencias de rendimiento que han sido aprendidas genera según las palabras de los y las estudiantes sensación de presión e incluso discriminación, aunque si hubiese un respeto y comprensión sobre los ritmos y estilos de aprendizaje se podría aportar a la disminución de estas situaciones.

Continuando con el tiempo como un factor de presiones en la escuela, es claro desde esta investigación que son los y las estudiantes los que al parecer lo administran a su antojo, denotando incluso la necesidad que debería tener entonces la escuela en el manejo del mismo, en tanto representa un asunto recurrente en la queja del maestro y la maestra, *"Está muy relajada, por lo que no está dando cumplimiento a su proceso de aprendizaje, su rendimiento académico es regular"* (Análisis documental: Ficha de observador del estudiante: S.M.G Junio 30 del 2017, I.E San Diego) el maestro o la maestra teje una relación entre el rendimiento escolar y el tiempo, los cuales si bien son importantes, parecen no contemplar características propias de la infancia, incluso en términos cognitivos de los tiempos de atención para realizar las actividades propuestas, que como ya vimos los niños y niñas reconocen que les afecta, "Tener en cuenta que las redescpciones representacionales pueden llegar a ser desencadenadas desde la enseñanza, implicaría que el niño puede manipular por sí mismo el aprendizaje. De esta manera dos niños podrían estar en dos momentos de manejo y forma de procesar la información diferente, pero ambos al mismo tiempo pueden ser constructores de su propio conocimiento" (Cabrera, E., 2007, pág. 3), las capacidades y habilidades de los y las estudiantes se ven anuladas por comentarios negativos, alusivos a la temporalidad, *"Es una niña que presenta buenas capacidades académicas, de buena presentación personal, buenas relaciones con compañeros y superiores, solo que debe aprovechar mejor el tiempo en clase"*, (Análisis documental: Ficha de

observador del estudiante: V.M.C, Junio 30 del 2017, I.E San Diego) esto también demuestra que persiste una visión desde los adultos hacia los niños y las niñas de superioridad, además que es algo fomentado por el mismo maestro, las alusiones al desaprovechamiento del tiempo son ambiguas, mostrando desde ese lugar los criterios que el adulto emplea para evaluar los y las estudiantes sin claridad.

Para finalizar este capítulo de nuevo, la insistencia en el desconocimiento de los ritmos de aprendizaje de los y las estudiantes, en relación con la cantidad de aprendizajes, más no en la posibilidad de aprender con calma y construir un pensamiento crítico, un medidor de logros, según la temporada del año *"Su ritmo de trabajo es lento, se distrae con facilidad, pero alcanza los logros propuestos con su nivel de desempeño"* (Análisis documental: Ficha de observador del estudiante: D.M.E Junio 30 del 2017, C.E.R. Guamito) es importante considerar que la presión de los tiempos es un asunto que termina afectando en últimas a los y las estudiantes, y se evidencia que si bien logran las competencias, los maestros y maestras hacen alusión al asunto de la lentitud, como si también en tiempos existiera un estándar, *"De nada sirve un aprendizaje que esté vinculado al contexto y que tenga en cuenta los ritmos y las individualidades, si no se vincula a los pares y adultos que pueden enriquecer este proceso"* (Cabrera, E., 2007, pág. 4), esto es importante transversalizarlo a las relaciones que se establecen en el aula de clase, es decir, una naturalización de los distintos ritmos y estilos de aprendizaje, en donde no predominen además unas áreas del saber sobre otras, que aprendan con calma, pero con apropiación, en definitiva que haya lugar a distintas formas de representación del conocimiento, a diferencia como lo registra el maestro o la maestra: *"Participa de forma oral, respondiendo acertadamente a lo que se le pregunta, sin embargo demuestra poco interés por la escritura, por lo que se le dificulta escribir sus conocimientos de forma escrita"* (Análisis documental: Ficha de observador

del estudiante: E.M.A Junio 30 del 2017, C.E.R Guamito) en últimas, en definitiva hay muy pocas posibilidades a la diversidad en el aprendizaje, el protagonismo lo tiene una única forma válida, invalidando las otras formas cómo es posible demostrar la apropiación del conocimiento.

La escuela: posibilidad de comprender otras formas de habitar el mundo

Este capítulo, surge como una categoría emergente y toma fuerza, ya que repetidamente surgían expresiones de los niños y las niñas relacionado con la convivencia en el aula, elevando ésta, a un aspecto fundamental en su cotidianidad escolar, así pues, los niños y niñas reconocen la escuela y las prácticas docentes como espacios fundamentales para el respeto y para compartir con sus pares, *"Si aprendemos a respetar a los compañeros, a valorar lo que tenemos, y escuchar a todos"* (V.M.T, entrevista, 12 de julio de 2017, I.E. San Diego), *"Sí, no discriminar la gente por otro color y porque es muy importante aprender. Sí como valorar a las personas y respetar"* (C.M.S. Entrevista CER Guamito, Julio 26 del 2017) constantemente los niños y las niñas hacen alusión a la convivencia, lo que demuestra que es un asunto vital en los procesos educativos para ellos y ellas, lo que rompe la idea de que la escuela solo se debería centrar en lo académico, por el contrario lo social, también es función de la misma institución.

La escuela como uno de los escenarios primarios de socialización de los niños y las niñas, aporta a las formas como se constituyen las relaciones entre las personas *"Nos gusta como los profesores nos enseñan y a aprender a respetar"*, (A.B.A ,Taller interactivo 13 de Julio de 2017, I.E San Diego) de esta manera se manifiestan los niños y las niñas que la escuela un espacio donde además de generar estrategias de aprendizajes académicos, desde la cotidianidad, también emergen dinámicas a partir de la convivencia en la ellos y ellas aprenden a vivir y respetar la diversidad; esto reconociendo el lugar de autoridad que se le reconoce a los maestros y maestras, a su vez les otorga un lugar importante en lo que tienen que ver en las formas de relacionamiento *"si, el trato de la profesora es muy bueno conmigo y con mis compañeros"*(D.M.E. registro de

Facultad de Educación

observación participante CER Guamito, julio 21 del 2017) los niños y las niñas están observan las formas como actúan los adultos que están a su lado, el buen tratado o actitud de los maestros y maestras es fundamental para que estudiantes sientan en la escuela un espacio de acogimiento y de tranquilidad para participar de cada una de las acciones que desde allí se proponen.

Dentro de los asuntos de la convivencia, y las problemáticas que dentro de esta se dan, están las relaciones de violencia que se tejen entre los niños y las niñas, que afectan incluso el trabajo en equipo, aunque tenga solo una pretensión académica, *“porque no me gusta estudiar con ellas, porque se burlan de mí, me dicen cosas, que yo soy muy moleston con lo que yo hago”* (E.M.A. taller interactivo, 3 de Agosto de 2017, CER Guamito) las relaciones entre estudiantes demuestra que para considerar la inclusión no se trata de un asunto únicamente académico o de adecuaciones para el aprendizaje, sino que la forma en que se relacionan los estudiantes también afecta, para lo cual *“Es preciso que estemos atentas y atentos a promover una práctica educativa no discriminatoria, que posibilite la igualdad de género”* (Finco, D., 2015, pág.89), la escuela y en ella sus actores, desde la cotidianidad pueden no solo darse cuenta de la forma como genera exclusión por ser niño o niña, sino que también se les invita a generar otras acciones, *“Él hay veces que molesta mucho, como gritándole al oído a uno y eso no me gusta porque él piensa que uno es sordo”*, (S.M.B. taller interactivo, 3 de agosto de 2017, C.E.R Guamito) desde este caso se evidencia la necesidad y urgencia de ampliar la discusión sobre la inclusión, a partir de las barreras actitudinales o las relaciones que se tejen entre estudiantes y maestros y maestras, pues ellos y ellas mismas tiene la posibilidad de manifestar cuales son las acciones o palabras que las violentan.

Aparecen los valores de respeto por los demás, independiente de las condiciones o características que tengan las personas, *como se evidencia por uno de los niños: “Sí, no*

discriminar la gente por otro color y porque es muy importante aprender. Sí como valorar a las personas, respetar" (V.M.T. taller interactivo, 13 de julio de 2017, I.E san Diego) los niños y las niñas han logrado construir una conciencia de respeto por los otros y las otras, un acercamiento a lo que implica el respeto por la diversidad; dentro del aula de clase esto va a ser clave en tanto toda persona requiere de tranquilidad en los espacios que participa para poder desenvolverse sin miedos, "Para que un grupo funcione bien debe estar cohesionado, sus miembros deben sentirse parte del mismo y orgullosos de pertenecer a él. Esta tarea consiste en favorecer las condiciones para que el alumnado sienta satisfacción por asistir al centro y se sienta integrado en el grupo (Cascón, 2000, en Grande, M. J. C., 2010, pág.162), las actitudes y las emociones aparecen como aspectos fundamentales en la convivencia y trae consigo unas formas de habitar la escuela *"hay momentos de alegría y otros de tristeza y expresa: nos sentimos felices y a veces tristes, y a veces nos sentimos humillados, porque todos se vienen en contra de nosotros, y nos hacen sentir mal, en los momentos que por ejemplo cuando uno hace algo malo o por ejemplo cuando uno trata mal a un compañero"* (Taller interactivo, 13 de Julio de 2014, I.E. San Diego) en este caso, las relaciones, emociones, actitudes entre pares evidencia que en ocasiones difícilmente algunos niños y niñas no se desenvuelven o actúan sin precauciones ante la posibilidad de violentados por sus compañeros y compañeras. Evidencia la importancia de que los maestros y maestras se hagan cargo de generar discusiones sobre el buen trato y respeto por la diversidad.

Las actitudes violentas que se presentan entre pares, algo se ha dicho sobre que son los niños los que son más agresivos que las niñas, describiendo maneras en que los hombres ejercen dominación sobre las mujeres, lo que nos advierte que desde la infancia se consolida el sistema patriarcal, *"La mayoría de las niñas se muestran tímidas frente a sus compañeras"*, (Taller interactivo, 2 de agosto de 2017, CER Guamito) alertar sobre la naturalización de estos

relacionamientos que parecen propios y de niñas o niños, como bien lo expresan, como algo natural que no requiere ningún tipo de intervención, “Otros datos relevantes son que las alumnas valoran mejor la convivencia en el centro y muestran menos conductas agresivas en todos los tipos de conflictos analizados que los alumnos, y que las familias y el alumnado consideran que el origen de los conflictos está en el comportamiento de éstos últimos, sin cuestionar aspectos sociales o estructurales” (Grande, M. J. C., 2010, pág.158), es un llamado a maestros y maestras a estar atentos en la reproducción de un sistema de dominación que no solo afecta las relaciones entre hombres y mujeres, sino que se traslada a cualquier persona, porque ya hay una construcción de idea de poder que se debe ejercer sobre el otro, sobre todo en aquellas situaciones donde hay posibilidad para el liderazgo, *“El profesor dice que la monitoria para este día será por una rifa, los hombres levantaban la mano con ganas de ser monitores y las mujeres muy poco, se gana la monitoria una niña, pero manifiesta que no quiere, razón por la cual se repite la rifa y esta vez se la gana Jon, quién desde el principio tenía muchas ganas de serlo, al preguntarle el porqué del interés dice que es muy bueno que le tengan que pedir permiso para todo”*, (Registro observación participante I.E. San Diego, agosto 14 del 2017) de esta manera se muestra como las relaciones- la convivencia, desde las decisiones que se toman en la cotidianidad, son aspectos que tiene influencia y se debe considerar en lo relacionado con la educación inclusiva, pues la equidad hace parte de sus principios básicos y no se traslada solo a la acción de estar, sino a las formas que posibilitan esta; que en este caso son reconocidas desde los relatos de los y las estudiantes como acciones que son dadas por el maestro o la maestra sobre acciones que son excluyentes o que no permiten igualdad de participación, en este caso con relación al género.

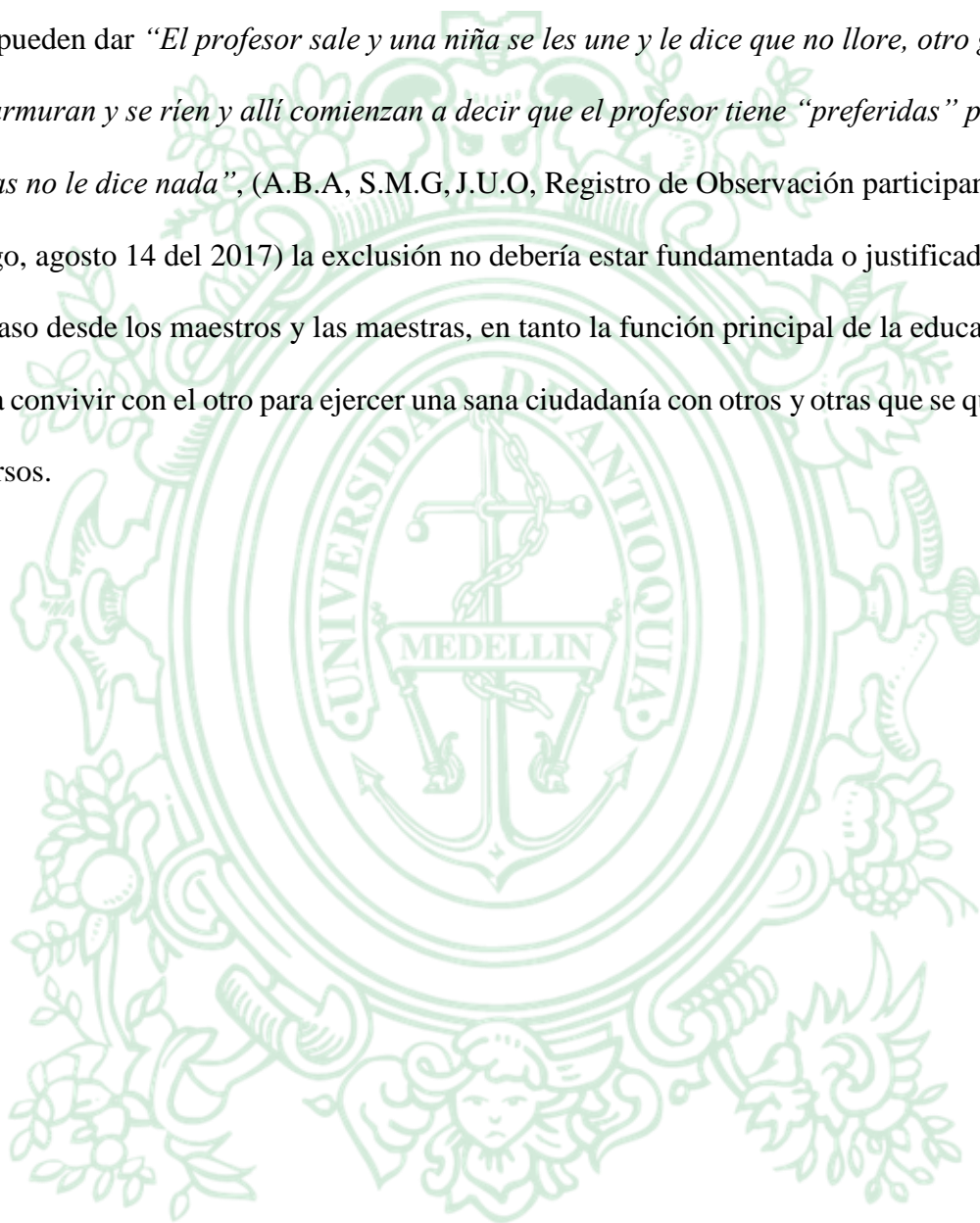
La escuela puede reforzar los imaginarios que hay respecto a los roles de género, incluso los exalta como algo que es positivo, demostrando los maestros y las maestras aceptan acciones

dependiendo si su estudiantes es niño o niña *"Es respetuosa, responsable y colaboradora (en las fichas de todas niñas-5/6)"*, (ficha observador de las estudiantes, 30 de junio de 2017, del CER Guamito y de la IE San Diego) en el caso de las niñas, se les resalta valores o cualidades relacionadas con el respeto y la colaboración, lo que refuerza una idea de género desde los roles y características para hombres y mujeres; "La escuela no es neutra: participa sutilmente de la construcción de la identidad de género y de forma desigual. Es esa construcción que se inicia desde las primeras relaciones del niño o niña en el ambiente colectivo de la educación infantil (Finco, D., 2015, pág.94), en este caso también desde las posibilidades de participación que hay dentro de las actividades de la cotidianidad de la jornada escolar, *"Los niños juegan fútbol y las niñas se hacen en pequeños grupos a conversar, una patina por el corredor y uno de los niños conversa con las niñas y los otros niños dicen que él es la "bailarina", él se ríe y se va a jugar fútbol"*, (Registro de Observación participante I.E. San Diego, agosto 14 del 2017) de esta manera se ilustra que las distinciones a partir del género se hace muy fuertes, y que incluso el hecho de que un niño o niña se salgan de esos acuerdos o patrones establecidos va a recibir una señalización que connota algo negativo.

En estas configuraciones el papel que asume el maestro o la maestra es vital, en tanto puede generar acciones que lleven a la reflexión o por el contrario, las refuerza, enseñar a convivir con los demás desde la diversidad que habita a cada persona, "La educación el instrumento óptimo para construirla; nuestro compromiso como docentes en este marco, es promover la paz como acción colectiva e individual, saber convivir con los conflictos y detener, disminuir y en cualquier caso, prevenir las manifestaciones de violencia (Tuvilla, 2003, en Grande, M. J. C., 2010, pág.156), el maestro o la maestra como figura de autoridad o de confianza también genera exclusión entre sus estudiantes, avivando los conflictos que entre compañeros y compañeras

Facultad de Educación

pares se pueden dar “El profesor sale y una niña se les une y le dice que no llore, otro grupo de niñas murmuran y se ríen y allí comienzan a decir que el profesor tiene “preferidas” porque a esas niñas no le dice nada”, (A.B.A, S.M.G, J.U.O, Registro de Observación participante I.E. San Diego, agosto 14 del 2017) la exclusión no debería estar fundamentada o justificada en ningún caso desde los maestros y las maestras, en tanto la función principal de la educación es enseñar a convivir con el otro para ejercer una sana ciudadanía con otros y otras que se quiera o no son diversos.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Conclusiones

“Educar la mente sin educar el corazón, no es educar en absoluto” Aristóteles

En las voces de los niños y las niñas la escuela como el escenario para comprender esas prácticas de educación inclusiva, toma otro significado, pues es vista por ellos y ellas como un espacio para la convivencia y el respeto hacia lo otro y los otros y son precisamente estos los que desde sus discursos y argumentaciones plantean que merecen y desean ser escuchados, recalcando que no es que quieran hacer lo “que les da la gana”, más bien pretenden que exista un equilibrio en las relaciones que establecen con los adultos.

Las voces de los niños y las niñas son polifónicas frente a lo que viven el día a día en la escuela, pues desde sus experiencias han develado la capacidad que tienen de discernir y de expresar lo que realmente quieren, pero con el temor de expresarlo a un adulto, incluso la mayoría de los y las estudiantes tienen objetivos claros de vida, que no hemos identificado, pues existe un afán de responder a ciertos requerimientos académicos en áreas fundamentales, donde se hace énfasis en matemáticas y lenguaje, dejando de lado los intereses artísticos, culturales y deportivos de algunos de los y las estudiantes. En este sentido, la equidad, se enmarca en la deficiencia, en lo que falta, en lo que no logran alcanzar según los criterios institucionales, no se les da la oportunidad de conocer opciones distintas a su contexto, ya que quién se sale de éste, es señalado y etiquetado por parte del maestro, la maestra o sus compañeros. De esta manera hablar de principios como equidad y participación y los procesos de acceso, permanencia y promoción que desde el Ministerio de Educación se ha indicado “garantizar la educación inclusiva”, en este contexto por los discursos y prácticas del maestro y la maestra, no es posible.

Persiste la idea de la figura de los y las maestras, como la autoridad máxima en el aula de clase, lo que hace que haya una relación adultocéntrica por parte del maestro y la maestra, pues

asumen que son los poseedores del conocimiento que deben “transmitir” a los y las estudiantes, esto como una manifestación de los temores que se tiene a perder la autoridad frente a los más pequeños o a perder ese “estatus” que les ha sido otorgado social e históricamente. En este orden de ideas, se puede decir que el adulto-centrismo, está latente en las prácticas docentes, y que esta relación unidireccional con los niños y las niñas, en definitiva no permite que haya una participación activa de los últimos, por lo que hablar de educación inclusiva se puede poner en tensión.

Esta experiencia nos lleva a reflexionar y repensarnos en nuestras prácticas docentes, pues en la toma de decisiones al interior del aula, se evidencia como última palabra la del docente, dichas decisiones se hacen desde un punto de vista y al ser observado desde otra / otras perspectivas, todo aquello que consideramos como “adecuado” en los procesos educativos, puede ser percibido totalmente distinto e incluso generar obstáculos a la hora de establecer espacios propicios para las prácticas de educación inclusiva. Por ello, se podría decir, que se hace necesario replantear las concepciones que tenemos tanto de la infancia, como de las prácticas, reconocer entonces, que cada uno de los niños y las niñas son un mundo distinto que habitan en un mismo mundo, que conviven y comparten un mismo contexto escolar, pero que individualmente son atravesados por una historia particular, dejando de lado aquellas actitudes y representaciones mentales que generan estereotipos, prejuicios, generando prácticas más en un sentido de discriminación y exclusión; todo esto comprendido desde los mismos relatos que meridian de los niños y las niñas.

Si bien existen iniciativas políticas importantes, que promueven y desean garantizar el derecho a la educación para todas las personas, sin importar su condición social, económica, física, intelectual, etc., se enmarca desde una generalidad, dejando de lado particularidades de los

Facultad de Educación

diferentes contextos urbanos, rurales, se reconoce la educación inclusiva a nivel nacional, pero poco se refleja en las necesidades de las regiones que componen al país, es así como cuando escuchamos la palabra inclusión, pensamos en discapacidad, limitación, necesidades educativas especiales, trastorno, entre otras connotaciones sociales. Así pues como maestros, orientadores, re-direccionemos las prácticas adulto-céntricas y empezar a reconocer las voces de los niños y las niñas, quienes reclaman una reestructuración escolar.

Las voces de los niños y niñas, así como sus realidades, permiten desnaturalizar dichas concepciones de inclusión y ampliarlas a otras poblaciones, comprendiéndola no desde la limitación y la discapacidad, sino desde la diversidad, pues en los contextos investigados se pueden reconocer múltiples diferencias (edades, géneros, características evolutivas, sociales, económicas, culturales, etc.) que permiten enriquecer las experiencias y prácticas de Educación Inclusiva.

En las prácticas cotidianas en el aula, desde nuestros discursos o palabras para referirnos a los niños y niñas que nos encontramos en nuestra labor, los etiquetamos de cierta manera, pues, en el afán de “protección” y de los imaginarios sociales, llegamos a separarlos por género, insinuando –como se hace socialmente- que las niñas son más “débiles” y que los niños son más “bruscos”, de manera inconsciente, entonces, estamos creando una barrera que se evidencia no sólo en actividades de juego y disfrute, sino también en aquellas que implican trabajo en equipo. De igual manera al referirnos a los niños y niñas en diminutivo, aunque sea por cariño o ternura, éstos se sienten más pequeños y quizás eso les da temor para hablar, pues enfrentarse a ese adulto “gigante” no es nada fácil.

Comprender la incidencia de las prácticas de educación inclusiva en la realidad de los niños y niñas; nos lleva a concluir que: cuando les damos la confianza necesaria, se expresan con

mayor libertad, así mismo si buscamos espacios adecuados y distintos al cotidiano podremos interpretar con mayor facilidad sus entender y pensamientos, esas voces que muchas veces dejamos de lado, por priorizar aspectos académicos, que si bien son importantes, nos limitan para ver más allá de lo obligatorio y lo legal, así pues dejamos un poco de lado la esencia de esos otros y otras que nos atraviesan diariamente. En este sentido se puede decir que la función de la escuela, de los maestros y maestras, además de generar espacios y estrategias de aprendizajes académicos, deben propiciar en su cotidianidad dentro del aula de clase que los niños y las niñas aprendan a vivir y respetar la diversidad, reflejado en expresiones como: *"Si aprendemos a respetar a los compañeros, a valorar lo que tenemos, y escuchar a todos". "No y si los tuviéramos (compañeros con discapacidad) los apoyaríamos para que salieran adelante"*, de esta manera, los niños y las niñas han logrado construir una conciencia de respeto por los otros y las otras, independiente de las particularidades, un acercamiento a lo que implica el respeto por la diversidad.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Referencias Bibliográficas

- Anne B. Smith, Nicola J. Taylor, Megan M. Gollop. Escuchemos a los Niños, San Lorenzo. México (2010) p. (1-351)
- Barona V, L. T. (2016) El sujeto político en la primera infancia: Análisis de los discursos hegemónicos de ciudadanía, primera infancia y formación ciudadana desde las voces infantiles. *Trabajo presentado para optar al título de Magíster en Educación*. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia.
- Bertomeu F, P. (2009) Métodos y técnicas de recogida y Análisis de información cualitativa. Universidad de Barcelona. Buenos Aires.
- Blanco, G. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Reice: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. *Centro de Estudios para la Educación Inclusiva, UNESCO*.
- Bolívar, Antonio. Metodología de la Investigación Biográfica- Narrativa: Recogida y análisis de datos. Universidad de Granada. España (p. 1-28). 2012. Véase <https://www.researchgate.net/publication/282868267>
- Cabrera, E. P. (2007). Dificultades para aprender o dificultades para enseñar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(3), 1681-5653.
- Carli, S. (1999). La infancia como construcción social. S. Carli (comp.) De la familia a la escuela. *Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires. Santillana.
- Castaño, C., & Quecedo, R. (2003). Introducción a la metodología de investigación cualitativa.

Revista Psicodidáctica, 14 Págs. 5-40.

Castillo, E., & Vásquez, M. L. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa.

Colombia médica, 34(3).

Chang, S., & Henríquez, K. (2013). Adultocentrismo y ciudadanía infantil: dos discursos en conflictos para la convivencia. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

Cofré, J., & Leblanc Castillo, C. (2011). Participación infantil: su discurso y ejercicio en la familia y la escuela (Doctoral dissertation).

Castro, A., Ezquerro, P. & Argos J. (2016). Procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la educación infantil: Una revisión de la investigación.

Educación XX1, 19(2), Pág. 105-126.

Ceron Vega, E. Y. (2015). "Educación Inclusiva": una mirada al modelo de gestión de la Institución Educativa Departamental General Santander sede Campestre.

Constitución Política de Colombia de 1991. Tomado de:

<http://www.constitucioncolombia.com/titulo-2/capitulo-2/articulo-67>

Decreto 366 de 2009, tomada de: [http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-](http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf)

[182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf)

Decreto 2082 de 1996. Tomado de: <http://www.col.ops->

[oms.org/juventudes/Situacion/LEGISLACION/EDUCACION/ED208296.htm](http://www.col.ops-oms.org/juventudes/Situacion/LEGISLACION/EDUCACION/ED208296.htm)

Delgado, D. 2015. Desarrollo de los niños según el contexto en el que viven. Tomado de:

<http://es.calameo.com/read/004357688961ef569353e>

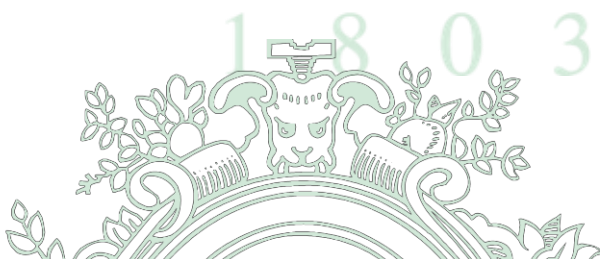
Duarte, C. (2012) Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. Última década n°36, CIDPA Valparaíso, Julio pp. 99-125.

Eduardo Bellando, Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas, (2006). (s/p)

email: mediainfo@un.org. Recuperado <http://www.un.org/esa/socdev/enable>

- Formichella, M. M. (2011). Análisis del concepto de equidad educativa a la luz del enfoque de las capacidades de Amartya Sen. *Educación*, vol. 35, núm. 1, pp. 1-36
- Finco, D. (2015). Igualdad de género en las instituciones educativas de la primera infancia brasileña. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1).
- Grande, M. J. C. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de paz y conflictos*, 3, 154-169.
- Gaitán, C., Martínez, D., Gatarayihá G. Romero, J., Saavedra, M., & Alvarado, P., (2005). Caracterización de la Práctica Docente Universitaria “Estudio de Casos: pregrado” Tesis de Maestría en educación. Pontificia Universidad Javeriana. Colombia. Tomado de <http://javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis11.pdf>
- Gil, F. G. (2011). Inclusión y atención al alumnado con necesidades educativas especiales en España. *Participación educativa*, (18), 60-78.
- Gómez Bastar, S. (2012). Metodología de la Investigación. *Red tercer milenio SC México*. Disponible en: http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/Axiologicas/Metodologia_de_la_investigacion.pdf
- Garrido M. José Miguel (s/f) Diseño de Investigación Cualitativa en Educación Apunte de Consulta para Asignatura Investigación de La Práctica Educativa Prof. Escuela de Pedagogía – PUCV jgarrido@ucv.cl
- Hecht, A. (2013). Del adultocentrismo a la agencia infantil: un enfoque desde la socialización lingüística. *Infancias Imágenes*, 12(1), 7-17.
- Hernández Sampieri, R (2014), Metodología de la Investigación. Derechos Reservados

© 2014, Respecto a la Sexta Edición por McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.



Facultad de Educación

México D.F. Isbn: 978-1-4562-2396-0.

Hamui, A. y Varela, M. (2012). Metodología de investigación en educación médica. La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*. 2(1):55-60

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P., (2006) *Metodología de la Investigación*. México.

Hornillo Araujo Elena *Universidad De Sevilla* Sarasola Sánchez-Serrano José Luis *Universidad Pablo De Olavide* *Portularia* 3, 2003, [373-382], El Interés Emergente Por La Narrativa como Método en el Ámbito Socio-Educativo. El Caso de las Historias de Vida 1578-0236. © Universidad de Huelva.

Jaramillo, L.(2007). Concepción de Infancia. Zona próxima, *Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación Universidad del Norte*. N 08, p 108,123. (2007). Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewFile/1687/1096>

Ley general de Educación 115 de 1994. Tomada de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ley 361 de 1997, tomada de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=343>

Ley estatutaria 1618 de 2013.Tomada de:

<http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201618%20DEL%2027%20DE%20FEBRERO%20DE%202013.pdf>

López Muñoz, L. (2004). La motivación en el aula. *Pulso*, N° 27, Pág. 95-107

Ministerio de Educación Nacional (2013). *Lineamientos – Política de Educación Superior*

Inclusiva. Colombia

Morales Rojas, J. C. (2012). *Sistema para la administración y almacenamiento de notas del Colegio Aspaen Gimnasio Los Alcázares Informe de práctica* (Doctoral dissertation,

Corporación Universitaria Lasallista).

Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G., & Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3).

Núñez José Carlos MOTIVACIÓN, APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO.

Actas do X Congresso Internacional Galego Portuguê de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009. ISBN- 978-972-8746-71-1 Universidad de Oviedo.

Ospina Rodríguez Jackeline. La motivación, motor del aprendizaje. *Motivation, the Engine of Learning Rev. Cienc. Salud. Bogotá (Colombia) 4 (Especial): 158-160*, octubre de 2006.

Parra Triana Andrea y Gutiérrez Martínez Paula (2016) artículo de revista El ambiente escolar es clave para la permanencia y la calidad educativa. La silla llena. Recuperado de: lasillavacia.com/silla-llena/.../el-ambiente-escolar-es-clave-para-la-permanencia-y-la-calidad-educativa.

Quintana, A. y Montgomery, W. (Eds.) (2006). *Psicología: Tópicos de actualidad*. Lima: UNMSM. Pág. 47-84

Quintana, A. (2006). Metodología de Investigación Científica Cualitativa. In Quintana, A. Montgomery, W. (Ed.). *Psicología: Tópicos de actualidad* (pp.47-84). Lima: UNMSM. Disponible en http://cienciassociales.webcindario.com/PDF/Cualitativa/Inv_quintana.pdf

Ricoeur, P. (2002) *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica. México. Pág. 16-22

Rodríguez (2006). Estrategias y prácticas en las aulas inclusivas. *improvement through research in the inclusive school-IRIS_*.

Sánchez, G. I. S., & Amigo, X. E. J. (2017). El trabajo docente y las relaciones con el estudiantado desde las representaciones de docente en formación. *Actualidades Investigativas en Educación*,

17(3).

SEM (2015). Orientaciones Básicas Para La Incorporación Del Enfoque De Educación Inclusiva En La Gestión Escolar.

Sklia, Video de Conferencia: El lugar del otro en los discursos sobre la inclusión y la diversidad. En el marco de: 1° Encuentro de Educación en la Diversidad. Sala J. L. Borges.)

Shabel, P. (2014). Los niños y niñas como constructores de conocimiento: un caso de investigación participativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), pp. 159-170.

Solla, C. 2013. Guía de buenas prácticas en Educación Inclusiva. *Madrid, Save the children.*

Smith, A. B., & Taylor, N. J. (2010). *Escuchemos a los niños*. FCE. Starkey, P., Ellis, S., Hine, J., & Ternell, A. (2002). Mejora de la movilidad rural: opciones para el desarrollo del transporte motorizado y no motorizado en las áreas rurales.

Suriel, A. (2006). Derecho a la participación de los niños, niñas y adolescentes: Guía práctica para su aplicación. *Santo Domingo/República Dominicana: UNICEF.*

Unicef. (2008). Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos.

Unicef, Nueva York.

Vargas-Jiménez, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos.

Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior, 3(1), 119-139.

Velásquez, A., Quiroz, A., García B. & González S. (2004). Estrategias interactivas para la investigación social en el trabajo social. Ponencia presentada al XVIII Seminario de escuelas

latinoamericanas de Trabajo Social. Costa rica. Tomado de

http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/pluginfile.php/150729/mod_resource

[/content/0/ponencia_tecnicas_interactivas.pdf](http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/pluginfile.php/150729/mod_resource/content/0/ponencia_tecnicas_interactivas.pdf)

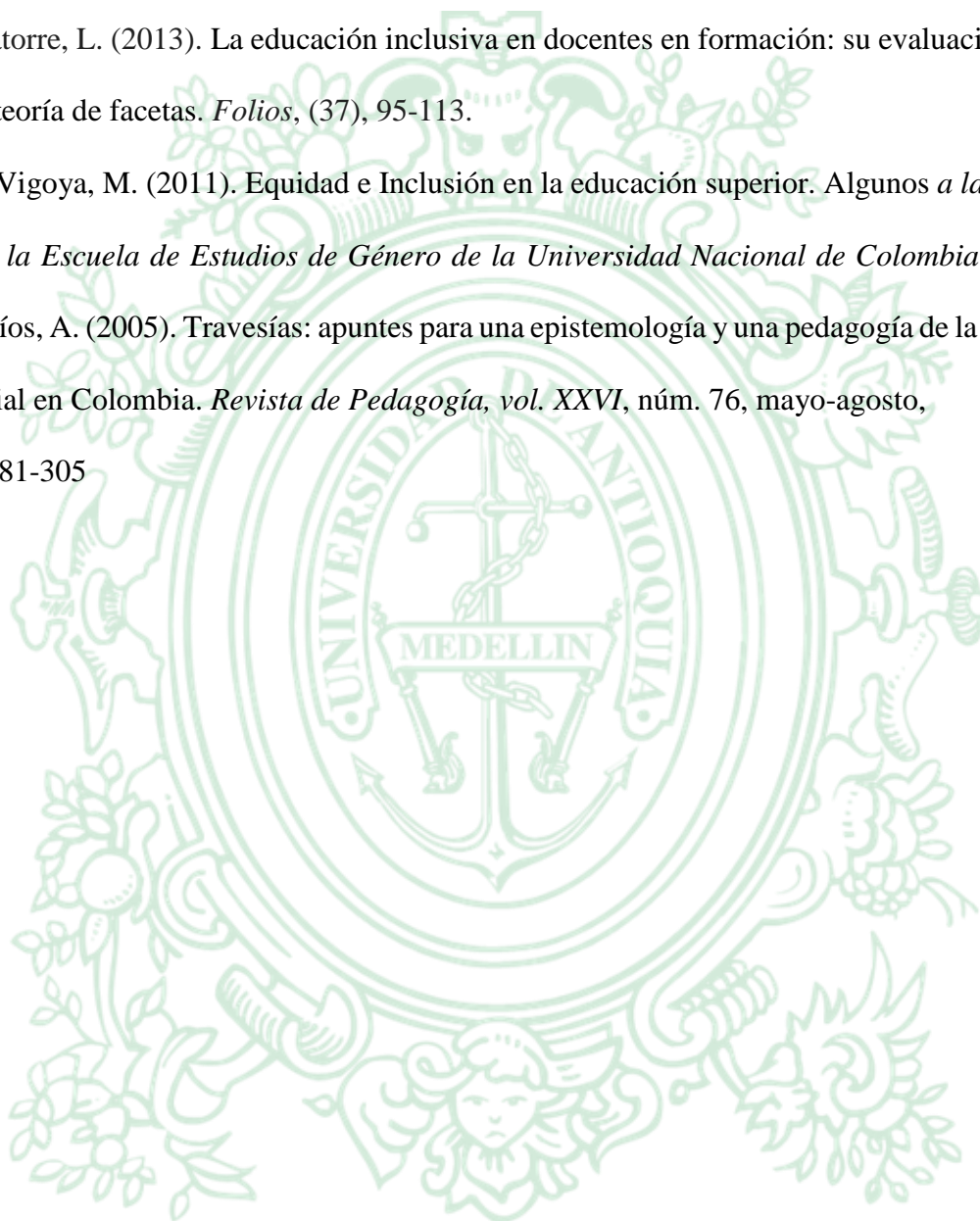


Vélez Latorre, L. (2013). La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas. *Folios*, (37), 95-113.

Viveros Vigoya, M. (2011). Equidad e Inclusión en la educación superior. Algunos *a la discusión desde la Escuela de Estudios de Género de la Universidad Nacional de Colombia* Yarza De

Los Ríos, A. (2005). Travesías: apuntes para una epistemología y una pedagogía de la educación especial en Colombia. *Revista de Pedagogía*, vol. XXVI, núm. 76, mayo-agosto, Pág.

281-305



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Cronograma

FASE	ACTIVIDADES	2016					2017									
		JUL	AGOS	SEP	OCT	NOV	FEB	MARZ	ABR	JUN	JUL	AGOS	SEP	OCT	NOV	
1. Formulación del proyecto	Formulación del proyecto	X	X	X	X											
	Socialización del proyecto				X											
	Acercamiento al contexto		X	X												
	Revisión documentos institucionales		X	X												
2. Trabajo de campo – Recolección de información	Talleres con niños y niñas						X		X		X					
	Entrevistas							X		X		X				
	Socialización con Comunidad educativa												X			
3. Análisis e interpretación	Análisis e interpretación de las categorías						X	X	X	X	X	X	X	X	X	X



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

Anexos

FACULTAD DE EDUCACIÓN DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA

MAESTRÍA EN ESTUDIOS EN INFANCIAS

LINEA DE EXCLUSIONES E INCLUSIONES

2017

**LAS PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA MIRADA DESDE LAS
VOCES DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS EN EL CER GUAMITO – MUNICIPIO DE EL
PEÑOL Y LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN DIEGO – MUNICIPIO DE
LIBORINA.**

**CONSENTIMIENTO INFORMADO Y ACUERDO DE MANEJO DE
CONFIDENCIALIDAD DE LA INFORMACION.**

Por medio de este documento, queremos hacerle una invitación de manera formal, para que usted autorice la participación de su hijo/hija en el proyecto de investigación que lleva por nombre Una mirada desde las voces de los niños y las niñas a las prácticas docentes de educación inclusiva en el CER Horizontes (municipio El Peñol) y La Institución Educativa San Diego, sede Los Sauces (Municipio Liborina). El cual es llevado a cabo por la profesora Josefina Jaraba y por el profesor Diego Monsalve; con la asesoría del profesor Edgar Córdoba de la Facultad de Educación, de la Universidad de Antioquia.

Por medio de este estudio pretendemos realizar un acercamiento con los estudiantes que nos

permita reconocer las voces de los niños y las niñas frente a las prácticas de educación inclusiva llevadas a cabo por los docentes, por medio de talleres, entrevistas, conversatorios con los niños y las niñas, se recogerán sus expresiones y narraciones sobre el objetivo que nos convoca.

La participación de los niños y las niñas en esta investigación es totalmente voluntaria. Si ustedes que se van a retirar de la investigación, o expuesta a llamados o situaciones de presión posteriormente. En ningún momento usted tendrá que dar explicaciones a los investigadores o a otras personas por causa de su retiro. Si por el contrario desea colaborar en la investigación, la participación consistirá en la realización de las siguientes actividades:

- Participar en encuentros de grupos de discusión para conversar sobre los pensamientos de los niños y las niñas sobre la educación inclusiva.
- Participar en actividades lúdicas, juegos teatrales y en los relatos autobiográficos, como formas de narrar las concepciones y experiencias desde sus vivencias como sujetos activos de la investigación.

Para tener una información lo más fiel posible a lo que los niños y las niñas expresan, los investigadores tomarán registros fotográficos y audiovisuales de los grupos de discusión, de las entrevistas, talleres interactivos y demás actividades.

La información suministrada a través de las conversaciones y demás actividades con los niños y las niñas será de carácter **confidencial** y se utilizará sólo para fines de esta investigación. *Su identidad será igualmente confidencial y por lo tanto protegida.* Las grabaciones de las entrevistas, fotografías, vídeos y documentos que surjan de su proceso de participación, serán usadas para facilitar el posterior análisis. Además, las narraciones, interpretaciones y demás registros que pretendamos anexar a la investigación como parte del informe final de investigación, serán presentadas previamente ante usted como persona responsable de un o una



Facultad de Educación
menor de edad.

Dado lo anterior, manifiesto que estoy satisfecho/a con la información recibida y que comprendo el alcance de la investigación, y mis derechos y responsabilidades al participar en ella.

NOMBRE COMPLETO DEL ESTUDIANTE

FIRMA de padre de familia

NOMBRE: _

CC _____ De _____

INVESTIGADORES:

JOSEFINA JARABA MEDINA CC # 43154519 DE MEDELLIN

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA

MAESTRÍA EN ESTUDIOS EN INFANCIAS LÍNEA DE INCLUSIONES Y

EXCLUSIONES MEDELLIN - 2017

LAS PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA MIRADA DESDE LAS
VOCES DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS EN EL CER GUAMITO – MUNICIPIO DE EL
PEÑOL Y LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN DIEGO – MUNICIPIO DE
LIBORINA.

ENTREVISTA A PROFUNDIDAD

Fecha: _____ Lugar: _____ Investigador: _

Entrevistado: _____

Objetivo: Interpretar el sentí-pensar de los niños y niñas frente a las prácticas de educación inclusiva.

Entrevistas a profundidad, “El propósito de las entrevistas es obtener respuestas sobre el tema, problema o tópico de interés en los términos, el lenguaje y la perspectiva del entrevistado ("en sus propias palabras")” Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P., (2006). Para esta investigación, las entrevistas se realizarán por medio de cuestionarios semi- estructurados, permitiendo no solo el abordaje de las categorías de análisis propuestas sino, también, la indagación y el análisis de tópicos emergentes.

Se considera que para generar un espacio de conversación tranquila y de confianza con el niño o la niña, antes de pasar a las preguntas se realizará un juego, puede ser de mesa, como dominó, bingo, armar un rompecabezas, etc. Igualmente se considera hacer la entrevista en un tono de conversación espontánea, donde si bien se consideren todas las preguntas, no se da el proceso



pregunta respuesta una a una, sino una discusión tranquila.

Principios de la educación inclusiva

- Equidad: “dar a cada estudiante lo que necesita en el marco de un enfoque diferencial; en educar de acuerdo a las diferencias y necesidades individuales” (MEN, 2013. P. 14).

- Participación: “importancia de que cada ser que interviene en el contexto, tenga voz y además sea escuchado y aceptado, pero también se plantea en relación con las experiencias compartidas por todos los miembros de la comunidad y que tienen una meta común” (MEN, 2013. P 12).

Procesos de la educación;

- Acceso (ingreso en condiciones óptimas teniendo en cuenta capacidades, ciclo vital, entre otros).

- Permanencia (permitiendo que el estudiante no solamente ingrese, sino que avance dentro del sistema adquiriendo aprendizajes significativos según sus características)

- Promoción dentro del sistema educativo. (El paso entre los grados y niveles, también el egreso, según las competencias de cada uno).

Preguntas orientadoras:

EQUIDAD

- ¿Te gusta la manera como tus maestros y maestras te enseñan? ¿Por qué?
- ¿Siempre logras terminar los trabajos que los maestros y maestras te proponen?
- ¿En qué área tienes mayores dificultades?
- ¿Qué hacen tus maestros y maestras cuando presentas dificultades para realizar actividades?
- ¿Te gusta la escuela? ¿Por qué?



• ¿tú puedes decirle a los maestros y maestras cuando algo no te gusta? ¿Cuándo levantas la mano o quieres participar tu maestro o maestra te permiten participar?

- ¿Has participado de actos culturales? ¿de qué manera?

ACCESO

• ¿Por qué estudias en esta escuela? ¿De tu hogar hay otras personas que han estudiado en esta escuela?

- ¿Cuándo termines la primaria dónde vas a continuar estudiando?
- ¿Es fácil llegar a la escuela? Cuéntame el recorrido que haces a diario para llegar aquí.

PERMANENCIA

• ¿Qué sabes sobre la diversidad?

• ¿Tú crees que aprendes cosas importantes? ¿qué aprendes?

• ¿Tienes compañeros con discapacidad? ¿Qué piensas de ellos? ¿Qué hacen los maestros o maestras con ellos?

PROMOCIÓN

• ¿De qué maneras te evalúan tus maestros y maestras?

• ¿Te sientes cómodo/a o tranquila/o cuando te evalúan?

• ¿Has perdido algún año? ¿Qué sientes y que piensas cuando avanzas en los grados escolares?

- ¿Cuándo termines el colegio, qué quieres hacer, qué te ves haciendo?

- ¿tus maestros o maestras te cuentan qué se estudia en la secundaria y en la universidad?

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA
MAESTRÍA EN ESTUDIOS EN INFANCIAS LINEA DE EXCLUSIONES E
INCLUSIONES**

2017

**LAS PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA MIRADA DESDE LAS
VOCES DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS EN EL CER GUAMITO – MUNICIPIO DE EL
PEÑOL Y LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN DIEGO – MUNICIPIO DE
LIBORINA.**

GUIA DE OBSERVACIÓN

Fecha: _____ Lugar: _____

Objetivo: Caracterizar la diversidad de prácticas de educación inclusiva que realizan los docentes.

La observación participante “implica adentrarnos en profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones”. Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P., (2006).

Aspectos generales que guían la observación:

Principios de la educación inclusiva

- Equidad: “dar a cada estudiante lo que necesita en el marco de un enfoque diferencial; en educar de acuerdo a las diferencias y necesidades individuales” (MEN, 2013. P. 14).

- Participación: “importancia de que cada ser que interviene en el contexto, tenga voz y



además sea escuchado y aceptado, pero también se plantea en relación con las experiencias compartidas por todos los miembros de la comunidad y que tienen una meta común” (MEN, 2013. P 12).

Proceso de la educación;

- Acceso (ingreso en condiciones óptimas teniendo en cuenta capacidades, ciclo vital, entre otros).
- Permanencia (permitiendo que el estudiante no solamente ingrese, sino que avance dentro del sistema adquiriendo aprendizajes significativos según sus características)
- Promoción dentro del sistema educativo. (El paso entre los grados y niveles, también el egreso, según las competencias de cada uno).

Descripción general de las situaciones, acontecimientos, narraciones, expresiones de los niños y las niñas, etc.; que tengan relación con la educación inclusiva. La observación se realizará considerando la siguiente guía de preguntas, las cuales no necesariamente se evidenciará en el mismo acontecimiento, lugar, o participantes:

- ¿Los docentes utilizan estrategias de enseñanza que favorecen los ritmos y estilos de aprendizaje de todos y todas los estudiantes, Cuáles?
- ¿Los docentes realizan la evaluación de los aprendizajes desde las capacidades de los estudiantes, teniendo en cuenta sus características de aprendizaje, Cuáles?
- ¿Qué expresiones usan los y las estudiantes para referirse a las prácticas de enseñanza de los docentes?
- ¿Se posibilitan espacios de interacción entre los y las estudiantes- De qué tipo?
- ¿Los niños y las niñas hablan sobre los criterios de promoción y no promoción?
- ¿Cuáles son las metodologías de enseñanza de los docentes que le agradan y disgustan a



los y las estudiantes y cuáles son sus manifestaciones al respecto?

- ¿Cuáles son los proyectos o las aspiraciones a futuro que tienen los y las estudiantes (proyecto de vida) y cómo se fortalecen desde las prácticas de enseñanza de los docentes?
- ¿Los docentes escuchan las manifestaciones de reclamos, disgustos, opiniones, ideas, etc. de los y las estudiantes?
- ¿los estudiantes manifiestan que los docentes escuchan y tienen en cuenta sus sentires y opiniones, en qué aspectos?
- ¿Se abordan temas relacionados con la diversidad?
- ¿En los discursos de los y las estudiantes se evidencian tratos de respeto y valoración por la diversidad?

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA

MAESTRÍA EN ESTUDIOS EN INFANCIAS LINEA DE EXCLUSIONES E

INCLUSIONES

2017

**LAS PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA MIRADA DESDE LAS VOCES
DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS EN EL CER GUAMITO – MUNICIPIO DE EL PEÑOL Y**

LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN DIEGO – MUNICIPIO DE LIBORINA.

TALLER INTERACTIVO # 1

Fecha: _____

Lugar: _____

Investigador: _____

Participantes: _____

Objetivo: Evidenciar sentimientos, expresiones, pensamientos y vivencias de los y las
estudiantes en relación con la educación inclusiva

Aspectos a considerar:

Principios de la educación inclusiva

- Equidad
- Participación Proceso de la educación
- Acceso (ingreso en condiciones óptimas teniendo en cuenta

capacidades, ciclo vital, entre otros).

1 8 0 3

- Permanencia (permitiendo que el estudiante no solamente ingrese, sino que avance dentro del sistema adquiriendo aprendizajes significativos según sus características)
- Promoción dentro del sistema educativo.

Colcha de Retazos

En la colcha de retazos emergen las “representaciones en las que los sujetos sociales exteriorizan y reconocen sentimientos, intenciones y expectativas frente a su vida cotidiana, en la aparecen elementos que son importante para las personas.” Velásquez, A., Quiroz, A., García B. & González S. (2004). Con esta actividad pretendemos que desde la creatividad se realice una construcción guiada sobre el las voces de los niños y las niñas frente a la educación inclusiva, desde las prácticas docentes.

Actividad de inicio:

Con esta actividad se pretende generar un ambiente tranquilo de expresión de los y las estudiantes.

ETIQUETAS CON CONSIGNAS: pegar en la espalda de cada estudiante una etiqueta con una expresión, se usarán imágenes que representen las siguientes emociones: alegría, tristeza, sorpresa, enojo, amor, miedo, entusiasmo, cansancio, amistad, trabajo en equipo. Al dar la señal, los estudiantes se ponen por parejas haciendo, primero uno y luego el otro, los gestos y sonidos necesarios -sin hablar- para que el compañero pueda descubrir qué expresa su etiqueta. Para que resulte más divertido, después de un breve tiempo en que los dos hagan los gestos, marcar cambio de pareja y así hasta que ya hayan descubierto todos lo que expresa su etiqueta.

Actividad central:

Se les explica a los y las estudiantes qué es una colcha de retazos y el propósito de construcción de una entre todos y todas.

Se les entregará preguntas al azar (Referidas a las prácticas de educación inclusiva de los y las docentes), se les pedirá que le den respuesta por medio de una expresión gráfica, para esto se les entregará una hoja de papel grande y material diverso para que puedan dibujar o escribir según sea el interés de cada estudiante. Tiempo: 30 minutos

Posterior los y las estudiantes van a socializar con los demás compañeros la representación gráfica que construyeron y se motivará la discusión entre los mismos. Tiempo: 30 minutos.

Preguntas:

- ¿Los profes enseñan igual a todos y todas o lo hacen distinto?
- ¿Cómo te evalúa el docente y cómo te sientes cuando te hacen evaluaciones?
- ¿De qué manera compartes con tus compañeros, en qué lugares, en qué momentos?
- ¿Te gusta o no te gusta la manera como tu profesor o profesora enseña- Por qué?
- ¿Qué quieres estar haciendo cuando seas una persona adulta y por qué?
- ¿Tus profesores escuchan reclamos, disgustos, opiniones, ideas, etc.?
- ¿De qué manera se relaciona la escuela con tu familia?
- ¿Qué has escuchado sobre la diversidad?
- ¿De qué manera respetas las diferencias de tus compañeros?
- ¿Qué le cambiarías y que le dejarías a la escuela?

Preguntas:

EQUIDAD:	PARTICIPACIÓN:
¿Los profes enseñan igual a todos y todas o lo hacen distinto?	¿Qué le cambiarías o le dejarías a la escuela y por qué?
¿Cómo te evalúa el docente?	¿Qué área o materia te gusta más y por qué?

¿Cómo te sientes cuando te hacen evaluaciones?	¿Te gusta o no te gusta la manera como tu profesor o profesora enseña- Por qué?
¿Cómo te parece el trato de los profes con tus compañeros y contigo?	¿Tus profesores escuchan reclamos, disgustos, opiniones, ideas, etc.?

Actividad de cierre:

Entre todos y todas las estudiantes van a pegar las representaciones para formar la colcha de retazos y se elegirá un nombre que integre toda la obra, además se seleccionará un lugar en la Institución Educativa en la que se pueda exponer la colcha de retazos construida y entre todos la pegarán.

Materiales: Hojas de papel bond, colores, vinilos, revistas, pinceles, colbón, crayolas, etc.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3