

La Inclusión Como Posibilidad de Reconocimiento en los Escenarios Educativos

Julián Eduardo Betancur Agudelo

Universidad de Caldas
Facultad de artes y humanidades
Manizales, Colombia
2022

La Inclusión Como Posibilidad de Reconocimiento en los Escenarios Educativos

Julián Eduardo Betancur Agudelo

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

Doctor en Educación

Director (a):

PhD Napoleón Murcia Peña

Grupo de Investigación:

Mundos Simbólicos: Estudios en Educación y Vida Cotidiana

Línea de Investigación:

Mundos Simbólicos y Construcción de Ciudadanía

Universidad de Caldas

Facultad de artes y humanidades

Manizales, Colombia

2022

Agradecimientos

A la Escuela Normal Superior de Manizales por permitirnos el desarrollo de este proyecto con los diferentes actores de la comunidad educativa; a la Universidad de Caldas por los procesos educativos que he llevado a cabo y que han contribuido con mi formación profesional y humana.

Resumen

La educación inclusiva es un tema vigente de discusión en los escenarios sociales, y a pesar de llevar más de tres décadas de implementación todavía se presentan procesos de exclusión social y discriminación, esto fundamentado en miradas igualitarias y equitativas de distribución de derechos y oportunidades opacando el reconocimiento y el encuentro con el otro y los otros. El objetivo de este trabajo fue comprender los acuerdos sociales (conocimientos de tercer tipo) sobre la inclusión social en el escenario educativo de una institución de Manizales, bajo un enfoque metodológico complementario en donde se trabajaron desde los principios etnográficos, la teoría fundamentada y las espirales conversacionales (propuesta metodológica de esta tesis), obteniendo como resultados seis categorías pensadas en acuerdos sociales de la inclusión en educación, siendo estas la integración, la homogenización, la clasificación, la comunicación, la reivindicación y el reconocimiento; de las cuales la clasificación es el acuerdo social más aceptado debido a la relevancia en su peso social, los discursos y el entre nos. Mientras que el reconocimiento a pesar de no contar con un peso social importante es una alternativa que permite superar los reduccionismos sobre los individuos que han sido excluidos, generando encuentros de comunicación y reivindicación de derechos.

Palabras clave: Educación inclusiva, Inclusión educativa, Integración, Reconocimiento, Reivindicación, Clasificación, Comunicación.

Abstract

Inclusive education is a current topic of discussion in social scenarios, and despite of three decades of those implementations, there are processes of social exclusion and discrimination, this based on equality and fairness of the distribution of rights and opportunities that overshadow the recognition and encounter with the other and the others. The objective of this work was to understand the social agreements (knowing of the third kind) on social inclusion in the educational scenario of an institution in Manizales, under a complementary methodological approach, this was worked from ethnographic principles, grounded theory and conversational spirals (methodological proposal of this thesis), obtaining as results six categories considered in social agreements of inclusion in education, being these the integration, homogenization, classification, communication, revindication and recognition; of which classification is the most accepted social agreement due to the relevance of its social weight, the discourses and the between us. While recognition, in spite of not having an important social weight, is an alternative that allows overcoming reductionisms about individuals who have been excluded, generating communication encounters and vindication of rights.

Key words: Inclusive education, Educational inclusion, Integration, Recognition, Revindication, Classification, Communication.

Tabla de contenido

Resumen.....	4
Abstract.....	5
Tabla de contenido.....	6
Introducción.....	9
Situación Problemática	10
Preguntas Problema	20
Objetivos	20
General.....	20
Específicos	20
Justificación.....	21
Tensiones Investigativas.....	22
Foco Títulos y Temáticas	23
Foco Regiones	25
Foco Objetivos o Propósitos.....	27
Foco Metodologías.....	29
Métodos	29
Técnicas e Instrumentos de la Recolección y Procesamiento de la Información	31
Foco Perspectivas Educativas	34
Foco Perspectivas Ontológicas	35
Foco Resultados y Conclusiones	37
Principales Aportes para el estudio	39
Algunas Tensiones Teóricas.....	41
Metodología	52
Análisis y Discusión de Resultados	60
Inclusión como Integración.....	64

Acciones Excluyentes	66
Acciones Incluyentes	71
Elementos Institucionales	73
Territorio.....	77
Espiral conversacional	79
Inclusión como Homogenización	79
Acciones Excluyentes	81
Acciones Incluyentes	86
Elementos Institucionales	90
Territorio.....	94
Espiral conversacional	96
Inclusión como Clasificación	97
Acciones Excluyentes	99
Acciones Incluyentes	105
Elementos Institucionales	107
Territorio.....	110
Espiral conversacional	111
Inclusión como Comunicación	112
Acciones Excluyentes	114
Acciones Incluyentes	116
Elementos Institucionales	120
Territorio.....	123
Espiral conversacional	126
Inclusión como Reivindicación	127
Acciones Excluyentes	129
Acciones Incluyentes	133
Elementos Institucionales	136

Territorio.....	140
Espiral conversacional	143
Inclusión como Reconocimiento	143
Acciones Excluyentes	145
Acciones Incluyentes	148
Elementos Institucionales	150
Territorio.....	154
Espiral conversacional	156
Espirales conversacionales sobre inclusión en el escenario educativo y el reconocimiento como posibilidad de construcción social en la escuela	157
Conclusiones.....	162
Recomendaciones	163
Referencias	164

Introducción

A continuación, se hará una introducción a este documento titulado La Inclusión como Posibilidad de Reconocimiento en los Escenarios Educativos, en la cual se expone la tesis investigativa en el Doctorado en Educación de la Universidad de Caldas. Este texto se divide en cinco partes, siendo la primera la presentación del problema de investigación, en donde se hace un recorrido de las realidades conversacionales para asumir desde ahí la inclusión en estos escenarios y posteriormente, la exposición de la tesis.

En una segunda parte se habla de las tensiones investigativas con diferentes estudios alrededor del mundo, en donde se muestra el estado actual de la inclusión/exclusión desde perspectivas de igualdad y equidad social que se han consolidado en procesos de exclusión de las diferentes instituciones educativas. En un tercer momento se muestran las tensiones teóricas que ha tenido la inclusión relacionada con la educación, todo esto asumido desde una postura del construccionismo social, más exactamente en las realidades conversacionales y los conocimientos de tercer tipo (Shotter, 1993a; 1993b), en el cual se reconoce que la inclusión es un concepto polisémico y motivo de discusión en muchos espacios académicos, normativos o educativos.

Luego, se expone un cuarto escenario sobre la aproximación metodológica utilizada para poder alcanzar los propósitos de este estudio y la tesis propuesta, mediante la implementación de un enfoque complementario (Murcia & Jaramillo, 2008), puesto que se buscarán los acuerdos construidos socialmente por una comunidad educativa teniendo en cuenta una investigación situada (Murcia N., 2019) a través de las espirales conversacionales. Y finalmente en el quinto capítulo, se plantean los resultados de la tesis a partir de una construcción categorial, las espirales conversacionales -en términos de inclusión/exclusión-, y los acuerdos sociales que hablan de reconocimiento siendo una posición para asumir la nueva forma de inclusión en el escenario educativo, seguido de unas reflexiones y recomendaciones.

Situación Problemática

El problema de investigación que se enuncia a continuación abordó la inclusión/exclusión en los escenarios educativos desde una mirada crítica que buscó comprender la forma en cómo se han configurado los acuerdos sociales y, a su vez, las movilizaciones referentes a estas categorías. Es importante aclarar que un elemento fundamental en el desarrollo de la presente tesis hizo referencia a que este proceso investigativo no partió de miradas deductivas, inductivas o abductivas de la realidad social (Camacho & Marcano, 2003; Murcia & Jaramillo, 2008; Tójar, 2006), por el contrario, el conocimiento se construyó y se asumió en los «saberes desde», entendidos estos como las sapiencias que se tienen adentro de una situación, de un grupo, de una institución social o de una sociedad (Shotter, 1993b).

Por lo tanto, para el desarrollo de este ejercicio investigativo se procuró evitar sesgos teóricos o categorías predefinidas para la comprensión de las realidades educativas, debido a que se inicia desde los conocimientos de tercer tipo, que son configurados entre los diferentes actores sociales que hacen parte del fenómeno, es decir, la constitución de un acuerdo.

[...] en nuestros debates sociopsicológicos ha sido «silenciada» una tercera e importante modalidad de conocimiento, incorporada al fondo conversacional de nuestra vida: una modalidad especial de conocimiento que tiene que ver con esta o aquella manera determinada de ser una persona según la cultura en que uno se desarrolla de niño - que no es preciso completar o formalizar en una serie de enunciados teóricos demostrados para poder aplicarla. No es un conocimiento teórico (un «saber que» en la terminología de Ryle, 1949), porque es «conocimiento» en la práctica, y tampoco es un mero conocimiento, destreza o habilidad («saber cómo»), ya que es conocimiento conjunto, «conocimiento sostenido en común de los demás». Es un tercer tipo, sui generis, de conocimiento, que no puede reducirse a ninguno de los otros dos: el tipo de conocimiento que uno tiene desde adentro de una situación, de un grupo, de una institución social o de una sociedad; es lo que podríamos llamar un «saber desde» el cual Bernstein (1983) lo ha llamado «conocimiento moral práctico» (Shotter, 1993b, págs. 37-38).

En concordancia con lo anterior se inició la búsqueda de estos propósitos a través de la comprensión de las actividades conversacionales de los actores sociales; ya que ellos

son quienes configuran la inclusión y la exclusión en dicho contexto, donde se tomaron estas actividades como un punto de partida para la interpretación de las dinámicas sociales y la manera en cómo se constituye el mundo (Shotter, 1993b).

Definido esto, se da paso a la presentación del problema de investigación que fue tratado desde diferentes dimensiones: la práctica, el estado actual de los estudios, las tensiones teóricas y por último la propuesta de tesis que buscó superar los reduccionismos denunciados. Para soportar dicho planteamiento se parte del estudio realizado por el autor, el cual se constituyó en el antecedente central ¹ de la tesis, en el que se abordó las prácticas incluyentes y excluyentes en la clase de educación física. En efecto, se pudo visualizar cómo esta área fundamental es excluyente, a través de las planeaciones curriculares, en las que se puede evidenciar la programación de contenidos y metodologías diferenciadas que, en vez de incluir, segregan y estereotipan a los estudiantes. Además, otro aspecto a destacar es la orientación de las clases y lecciones, en las que claramente se constatan las acciones entre compañeros representadas en la separación por géneros y rechazo por condiciones culturales o físicas (Betancur J. E., 2013).

En esta investigación se planteó la necesidad de ampliar el estudio a otros escenarios superando las meras descripciones hacia procesos de comprensión profunda de las prácticas pedagógicas, tomando al sujeto (profesores y estudiantes) y al actor social como ejes de referencia. De este modo el proyecto asumió las realidades conversacionales para así sustentar la búsqueda de los procesos de inclusión en la Escuela.

El problema de la exclusión constante en las prácticas pedagógicas también se ve reflejado en otros trabajos con respecto a la naturaleza del espacio escolar, en donde se muestra cómo en las dinámicas de los imaginarios sociales se han presentado la institucionalización de procesos formativos que se dedican a la mera funcionalidad de los contenidos y prácticas con los estudiantes, ignorando las características que dan un valor único a cada uno de ellos. De manera tal que los resultados muestran cómo el contexto escolar se ha tornado en un ambiente meramente instrumental y racional, desconociendo aspectos que van ligados al juego y a la recreación de estos niños y jóvenes (Murcia N., 2012a, pág. 60).

¹ «Prácticas Incluyentes y Excluyentes en la clase de Educación Física» Tesis desarrollada por Julián Eduardo Betancur Agudelo y Johanna Milena Flórez Chalarcá para optar al título de Magísteres en Educación de la Universidad de Caldas.

Precisamente, la escuela se configuró desde procesos centrados en asuntos diferentes al reconocimiento, así mencionado por Murcia en «la escuela como imaginario social» (2012a), más específicamente en su posición de esta que es constituida en un espacio de formación para la producción y la consolidación del Estado nación. Puesto que, dichos imaginarios han permeado el escenario educativo con sentidos y acciones que segregan y generan exclusión.

Estos acuerdos han variado a través del tiempo, debido a que, anteriormente se asumía la escuela para la vida. Sin embargo, dichos procesos se han venido transformando, mediante la adopción de inventivas industrializados y mecanicistas, los cuales se han instituido en políticas propias del mercantilismo. De modo que se puede evidenciar en los escenarios educativos actos excluyentes desde las prácticas sociales y los documentos institucionales, lo cual va en contravía con algunos de los planteamientos que buscan generar inclusión, perpetuando con esto la integración (Soto N., 2007b) y clasificación (Cárdenas, 2014) de las personas.

La denuncia de la exclusión en las instituciones también se ve reflejada en el trabajo titulado «Los Imaginarios Sociales de la Escuela Contemporánea como Espacio de Encierro» (Bocanegra, 2008), en donde los procesos formativos llevados a cabo dentro de la institución educativa son homogeneizante y vulneran las particularidades de los estudiantes, es decir, dicho planteamiento es enfático en reconocer que la formación esta direccionada en unificar la diversidad desmeritando la singularidad.

Otro estudio a nivel nacional que amplía el marco de antecedentes investigativos con respecto a la inclusión escolar, en el cual se encontró que la inclusión en este tipo de espacios se sigue asumiendo desde un proceso de integración en el que, aún se considera a los sujetos como vulnerables, limitados y discapacitados; y donde la responsabilidad de dichas realidades recae en las escuelas «especiales» y no ordinarias (Soto N., 2007b).

Por otro lado, se debe tener en cuenta que en la mayoría de las ocasiones las políticas de educación inclusiva no reconocen al que ya está inmerso en la escuela. Estudios como el de Murcia (2008) mencionan que existe una condición de doble marginalidad, en la que son olvidados en los procesos por considerar que no son una población vulnerable, lo que trae consigo un desconocimiento de sus derechos.

Es claro que algunos estudios se caracterizan por identificar cómo las clasificaciones se dan en el campo escolar, para, posteriormente convertirse en factores de exclusión; dicha situación se puede evidenciar en el trabajo de Cárdenas (2014), en el que se sustenta la categorización de los estudiantes por niveles académicos teniendo en cuenta los veredictos de los profesores al clasificarlos en excelentes, regulares, buenos o malos

Asimismo, en una síntesis del análisis socio histórico de las escuelas colombianas se menciona que los espacios educativos se han venido consolidado en un ámbito de exclusión, priorizando el desarrollo de competencias estratégicas para el saber hacer, enmarcadas en políticas que hacen ver la educación como un servicio y un bien mercantil, siendo una consecuencia la priorización de políticas integrales que van más allá de los cambios curriculares (Martínez A., 2004).

Además de esto, en la revisión sobre los antecedentes investigativos seleccionados en Europa, Latinoamérica, Norteamérica, África, Asia y Colombia se constata que el problema enunciado corresponde a un visible fenómeno mundial, puesto que las temáticas asumidas en los trabajos de inclusión están orientadas a las poblaciones vulnerables (discapacitados), la inclusión como calidad de la educación y la ampliación de la cobertura de los estudiantes; mostrando un nivel bajo de relevancia en aquellos estudios que hacen referencia a la inclusión como construcción social desde el reconocimiento de las diferencias.

Evidencias de esto se encuentran en el trabajo de Validación del Índice de Inclusión (Plancarte, 2010), realizado en México, en el que se adaptó este instrumento para medir la calidad y eficiencia de esta en los diferentes escenarios educativos, en los cuales se busca cuantificar indicadores enfocados en las prácticas, políticas y la cultura inclusiva. También hay un grupo de estudios que mencionan la poca preparación institucional en la formación de sus docentes, e igualmente en las estructuras físicas para poder realizar procesos educativos incluyentes (Garnique-Castro & Gutiérrez-Vidrio, 2012); lo que a su vez muestra un vacío en las investigaciones que asumen el tema desde las miradas del reconocimiento.

Un elemento que se presenta en los enfoques metodológicos utilizados en los diferentes estudios que hicieron parte del análisis de este trabajo, es la preponderancia de investigaciones de tipo empírico/analíticos e históricos/hermenéuticos, sobre la poca presencia de trabajos crítico sociales, también en menor medida se encuentran de tipo mixtos o complementarios que dejan como conclusión la necesidad de buscar nuevas

formas de comprender las realidades, en donde se le otorguen las voces a los actores sociales desde las dinámicas conversacionales.

En el marco de lo establecido, se muestra que, pese a los esfuerzos realizados por las instituciones, maestros y teóricos de la inclusión, se han implementado acciones que, por incluir, generan otras formas de exclusión. De esta manera, se puede encontrar que este concepto en la escuela ha sido utilizado coyunturalmente según los escenarios políticos en reducciones, en vez de ser una categoría significativa que posibilite transformaciones de fondo en los escenarios educativos.

Del paneo realizado con las diferentes investigaciones, se pueden identificar cómo las dinámicas de los acuerdos sociales se han movilizad de los procesos de integración (Casanova, 2017; Sanhueza et al., 2012; Vera et al., 2014), hacia una educación inclusiva (Barca et al., 2008; Loaiza, 2011), pero, aun así, se mantiene la denuncia de la discriminación (García et al., 2015; Gordillo et al., 2014). Esto justifica la novedad de la presente investigación, puesto que de las tensiones investigativas emergen pocos estudios que se acercan a nuevas formas de asumir la inclusión como son la alteridad y el reconocimiento (Maldonado et al., 2012; Orrego & Portela, 2009; Skliar, 2015), lo cual debe verse en las realidades conversacionales.

Esta situación problemática puede identificarse desde las perspectivas institucionales que han guiado las políticas sobre la inclusión, tal es el caso de lo expuesto en la declaración de Salamanca (Naciones Unidas, 1994), en la cual se reconoce que las personas en situación de vulnerabilidad -población con discapacidad-, deben hacer parte del sistema educativo. Sin embargo, se ha evidenciado en ciertos estudios que la escuela ha pasado a ser un espacio de encierro (Szyber, 2020), en donde el desarrollo de la autonomía y la formación se ven coartadas por procesos de homogenización de los estudiantes (Breitenbach et al., 2016) así evidenciado históricamente, en donde los enfermos mentales o leprosos eran encerrados en centros especializados y se les daba una formación para el trabajo (Foucault, 1993).

Este problema ha sido denunciado hace algún tiempo por teóricos de la pedagogía, siendo Paulo Freire (1978) quien menciona cómo las instituciones educativas en Latinoamérica han sido diseñadas simplemente como una transacción de conocimientos, olvidando en gran medida las particularidades y rasgos culturales que tienen los estudiantes en nuestras regiones.

Los procesos de exclusión, denunciados sistemáticamente por los autores antes mencionados, están relacionados con el reduccionismo ontológico, epistemológico y metodológico al que se ha sometido el concepto de inclusión en educación y en el cual la exclusión se ha instituido en los escenarios educativos. En consideración a los reduccionismos mencionados, es necesario realizar un breve análisis teórico del concepto de inclusión educativa para aportar algunos elementos que ayuden a clarificar el problema, algunos de ellos desde las raíces etimológicas y otros desde políticas y lineamientos en los que se ha ubicado la inclusión, los cuales indican e impregnan las reducciones en estos escenarios.

Comenzando con la etimología de la palabra inclusión, en sus componentes léxicos se puede observar que el prefijo «in» significa hacia dentro; la raíz «claudere» indica encerrar, y finalmente el sufijo «sión» hace referencia a una acción y un efecto, (Corripio, 1979; Valentín, 2014) por lo que dicho concepto está definido como la acción y efecto de encerrar dentro de. De esta manera surge un elemento reduccionista con respecto a la inclusión, ya que en sus orígenes etimológicos se promueve el encierro de personas en espacios determinados lo que ha devenido en que los verdaderos procesos de reconocimiento de los diferentes actores sociales se limiten a concebir esta práctica de una manera tergiversada.

Debido a esto se presenta una diada inseparable entre la inclusión/exclusión, la cual se evidencia en la vida, la clasificación y los procesos de selección. Lo anterior es mencionado por Foucault (1993), quien indica cómo dependiendo de las particularidades de las poblaciones, estas fueron separadas por sus condiciones económicas o de enfermedad. Estos procesos de inclusión social como integración se han instituido en las comunidades y grupos a través de la historia, en donde inicialmente se excluye por un condicionante en específico, y luego paralelamente se buscan alternativas para poder vincularlos, pero basándose aún en los estigmas.

Esto demuestra que la inclusión es un asunto de justicia social (Cortés, 2007), ya que se ha venido movilizandoo en dinámicas de igualdad y equidad, es decir, todo aquello que es justo para cada uno de los individuos que hacen parte de las comunidades. Sin embargo, tal y como lo menciona Sen (2010), la mayoría de las acciones y discursos se han enmarcado en el igualitarismo económico y en la distribución equitativa sobre la igualdad de derechos, libertades o merecimientos.

De esta manera, en el desarrollo de la presente tesis la inclusión social se moviliza hacia nuevas formas de aceptar las diferencias y particularidades de las personas y comunidades, en vez de seguir fomentando procesos homogeneizantes. Es decir, dicho asunto busca aportar a la configuración social de diversas y nuevas comunidades (Habermas, 1999; Touraine, 2000). Pues, el sistema educativo debería propender al desarrollo de habilidades interculturales, que vayan más allá de los procesos meramente funcionales. Es decir, promover un ambiente de interacción positiva que, a su vez, genere escenarios críticos y constructivos (Sánchez, 2013).

Ahora, al hablar de la educación inclusiva, hay que tener en cuenta que los entes internacionales y nacionales también han tenido su opinión con respecto a la categoría inclusión en el escenario escolar, tal es el caso de la Unesco que la define como:

[...] un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños de la franja etario-adeuada y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños. (Unesco, 2005, págs. 11, 12).

Estos elementos permean las políticas educativas y generan acciones que invitan a poner a la escuela en una perspectiva espacial que debe estar lista para recibir a todo tipo de población, teniendo en cuenta sus particularidades. Sin embargo, la atención se sigue centrando en personas en condición de vulnerabilidad, ignorando por completo el hecho de que los actores sociales en su totalidad deben estar involucrados en el proceso. De acuerdo con el movimiento social «Educación para Todos» guiado por la Unesco, este se ha centrado en liderar la promoción de unos lineamientos que invitan a instituir dinámicas incluyentes en las políticas nacionales e instituciones educativas; sin embargo la reflexión pedagógica debe ir más allá de los formalismos que hacen parte de las nuevas propuestas que se pretenden integrar, se debe apuntar a que se genere un espacio más participativo y comprensivo de los procesos que comprometen la inclusión (Restrepo, 2017).

El Ministerio de Educación Colombiano, es enfático en proponer unos lineamientos que buscan superar situaciones de segregación e integración, intentando con esto ampliar la cobertura y los planes de mejoramiento a través de la consolidación de la calidad educativa, con el fin de brindar las herramientas necesarias para que los estudiantes

desarrollen las competencias requeridas en el contexto laboral y puedan vincularse plenamente en la sociedad.

La educación inclusiva se constituye en el acto que todos los estudiantes puedan pertenecer y formar parte del sistema educativo. Por lo que cada persona participará en las actividades y experiencias cotidianas del escenario escolar, y la diversidad se convierte en el elemento fundante para lograr los aprendizajes y la oportunidad de cada uno de los miembros (Mineducación, 2017c).

Teniendo en cuenta lo anterior es importante conocer que en el escenario escolar se han instituido dos grandes tendencias: la inclusión educativa (integración) y la educación inclusiva (diversidad humana), la diferencia de estas radica en que la primera se caracterizó por vincular a los excluidos al sistema educativo, mientras que en la segunda vertiente se generó una transformación institucional de las adaptaciones curriculares y los miembros de la comunidad educativa, en aras de promover espacios de inclusión social (Echeverry et al., 2017).

Esto ha conllevado a pensar en una variedad de concepciones con respecto a la inclusión en los escenarios educativos, así es mencionado por Dyson (2001) citado por Rojas y Armijo (2016), en donde la inclusión se concibe como un proceso de integración y acceso de personas con necesidades educativas especiales, al igual que la educación para todos, la cual consiste en asumir la igualdad de oportunidades para aquellos que sufren algún tipo de exclusión, y por último la inclusión como participación, en donde se comprende la diversidad como la posibilidad para generar transformaciones teniendo en cuenta las identidades culturales.

Pero, en el escenario educativo se sigue concibiendo la inclusión social desde una dinámica de segregación excluyente donde las políticas relacionadas están alejadas de la realidad que se vive en el contexto educativo, puesto que al pretender normalizar no se está siendo inclusivo (Slee, 2012). Se podría decir entonces que la educación inclusiva se ha dedicado a suplir las necesidades de los excluidos y vulnerados intentando eliminar las barreras por medio de culturas, políticas y prácticas inclusivas que permiten a todos hacer parte del proceso, no obstante, se han puesto en práctica realidades que la reducen a una igualdad y equidad en términos economicistas.

Y es así donde en el proceso de generar una justicia social, surge una crítica importante la cual se fundamenta en la perpetuación de las clasificaciones y estigmatizaciones de los individuos, cayendo en el menosprecio mencionado por Honneth (1997). Debido a esto, es necesario identificar y comprender nuevas formas de asumir la inclusión en los escenarios educativos para así superar los limitantes, dando vital importancia a las voces de los actores sociales y a la realidad misma, para que desde allí se movilicen alternativas de transformación.

Además, en la revisión de antecedentes se puede encontrar como las diferentes investigaciones han asumido procesos en las que hay muchos diagnósticos de las realidades sociales pero pocas transformaciones, además, escasa reflexión a la hora de pensar los enfoques investigativos reducidos a la aplicación o la rigidez de los métodos sobre la naturaleza del problema y por último, en el opacar las voces de los actores que viven la inclusión, relevando las miradas instrumentales y el cumplimiento de indicadores (Betancur & Murcia, 2021).

Por lo anterior, se hace necesario resaltar que la inclusión debe ser considerada como reconocimiento, es decir, un proceso que permita superar el cumplimiento de indicadores; de integración y de homogenización, y por el contrario se piense en un lugar de emancipación (Freire, 1978), y de reconocimiento del otro desde las diferencias (Skliar, 2007). En los escenarios educativos, en cuanto a la inclusión, surge el reconocimiento y la reificación (Betancur J. E., 2017; Honneth, 2010; 2007; 1997); (Ricoeur, 2006) como posibilidades de transformación de los reduccionismos antes mencionados, ya que buscan evitar los prejuicios y las miradas economicistas dentro de la escuela, promoviendo la diferencia y la acogida (Murcia & Jaramillo, 2017).

Con el fin de hacer énfasis en el contexto de la institución educativa seleccionada para el proceso comprensivo de esta tesis, fue elegida la «Escuela Normal Superior de Manizales», de carácter oficial, mixta² y dentro del desarrollo de su Proyecto Educativo Institucional cuenta con elementos curriculares en su modelo pedagógico Edad³, las

² La institución educativa cuenta con un total de 1976 estudiantes, de los cuales en secundaria y media (población en donde se realizará el trabajo de campo) hay 981.

³ El modelo pedagógico EDAD “Educación Diseñada para el Aprendizaje Diverso” es un modelo construido pensado en el desarrollo del pensamiento, con planes de estudio semestrales, pocas asignaturas por semana, períodos de clase aptos para el aprendizaje y no repitencia apoyados en procesos de la Escuela Activa Urbana (autoaprendizaje, trabajo colaborativo y el gobierno de aula).

políticas de permanencia y los principios misionales, en el que la educación inclusiva juega un papel fundamental (Ensuma, 2018).

Además de esto, en el PEI se menciona que se cuenta con la atención a poblaciones con necesidades educativas especiales y en estado de vulnerabilidad (víctimas del conflicto armado), lo que debe ser comprendido a la luz de los acuerdos sociales de los actores pertenecientes a esta comunidad. Otro elemento por la cual fue escogida es la relación que tiene con la formación de formadores, puesto que, al ser normal y contar con un ciclo complementario, hace énfasis en elementos pedagógicos, didácticos, curriculares y evaluativos de la educación inclusiva durante el proceso pedagógico de los estudiantes.

En un análisis tangencial de las realidades conversacionales de esta institución, se evidencian algunas situaciones que aportaron elementos valiosos de análisis: por ejemplo, pese a que se han movilizado los discursos y proyectos con referencia en la educación inclusiva, aún se sigue perpetuando en las prácticas y en algunos de los discursos de los actores sociales el separar y clasificar; tal es el caso de una actividad institucional en la que los estudiantes del Aula del Sol⁴ participan de la inauguración de los juegos interclases, pero es notorio el aislamiento de estos con respecto a los otros grupos del colegio.

De esta manera se pretende comprender las dinámicas que se configuran en la institución educativa teniendo en cuenta las realidades conversacionales, y a su vez, cómo lo propuesto en documentos institucionales y normativas referentes a la educación inclusiva, se moviliza y se convierte en conocimientos de tercer tipo sobre la inclusión de los actores sociales.

En síntesis, en el planteamiento se muestra cómo en la escuela se mantienen racionalidades altamente deductivas del concepto de inclusión que han llevado a generar fuertes reduccionismos, forzando a los actores sociales a presentar dinámicas de exclusión, cuando están pensando en lo contrario. Las construcciones sobre este concepto han sumido el conocimiento de tercer tipo a un plano de invisibilidad, a tal punto que este, no se tiene en cuenta para generar teoría sobre la inclusión. Es por esto, que se planteó consultar desde la voz del actor social, su sentimiento profundo sobre los procesos que se viven en la escuela. A continuación, se presentan las siguientes preguntas que orientaron el proceso de investigación:

⁴ Grupo que cuenta con estudiantes en estado de vulnerabilidad por el conflicto armado.

Preguntas Problema

¿Cuáles son los acuerdos sociales (conocimientos de tercer tipo) sobre la inclusión social en el escenario educativo en una institución educativa de Manizales?

¿Cuáles son las posibilidades de inclusión social en el escenario educativo desde los acuerdos sociales para generar transformaciones en el escenario escolar?

Objetivos

General

Comprender los acuerdos sociales (conocimientos de tercer tipo) sobre la inclusión social en el escenario educativo de una institución educativa de Manizales.

Específicos

- Identificar los diferentes acuerdos sociales (conocimientos de tercer tipo) sobre la inclusión social en el escenario educativo de una institución educativa de Manizales.
- Buscar las dinámicas en las que se movilizan los diferentes acuerdos sociales (conocimiento de tercer tipo) sobre la inclusión social en el escenario educativo de una institución educativa de Manizales.
- Definir horizontes desde los acuerdos sociales (conocimiento de tercer tipo) para la movilización de la inclusión social en el escenario educativo.
- Buscar las dinámicas desde los acuerdos sociales que posibilitan asumir la inclusión como reconocimiento en el escenario educativo.

Justificación

Es de reconocer que el fenómeno de la inclusión/exclusión en las instituciones se ha convertido en un tema de gran interés, puesto que dicha situación se moviliza teniendo en cuenta las políticas presentes en el escenario escolar, los teóricos de este campo y las prácticas sociales que apuntan a la calidad educativa. Debido a esto, en los espacios educativos se presentan grandes contradicciones con respecto a la inclusión, puesto que existen prácticas excluyentes bajo la cuestionable concepción de vincular a los estudiantes en condición de vulnerabilidad en procesos de integración, y no en brindar el reconocimiento de las diferencias.

En otras palabras, la manera en cómo se ha venido abordando la educación inclusiva, ha traído la reproducción de prácticas excluyentes que se han instituido en los procesos de escisión y estigmatización de las personas que hacen parte de la escuela. Es por esta razón, que el desarrollo de la presente tesis doctoral se justificó en aspectos de relevancia y pertinencia social, presentados en los escenarios escolares, en las normas, y en la misma teoría; también, en elementos que se sustentan en un país como Colombia, donde se hace necesario pensar en el conflicto.

Otro elemento que demuestra la importancia de haber realizado este estudio se encuentra ubicado en la posibilidad de reconocer cómo la inclusión se ha construido desde los acuerdos sociales y también qué medios existen para configurar nuevas formas de asumirla partiendo de la comprensión que tienen las comunidades desde sus motivaciones, convicciones y creencias. Igualmente, con esto se pretende posibilitar la construcción de propuestas educativas inclusivas, que superen y desborden los reduccionismos denunciados, y finalmente den apertura a miradas del reconocimiento dentro de la escuela.

Además, se validó su novedad por medio de la revisión de los antecedentes, pues se encontró que a pesar de que la inclusión ha venido transformándose conceptualmente y en algunas dinámicas sociales, todavía se sigue movilizando desde unas miradas reducidas. Esto también se complementa en la propuesta metodológica de esta tesis, que tuvo la intención de comprender los acuerdos sociales desde los conocimientos de tercer tipo, es decir, desde adentro de la misma comunidad educativa, resaltando la voz y la práctica de los individuos como seres colectivos.

También, otro aspecto a destacar es la posibilidad de articulación con el Programa Nacional de Investigación Escuela Dinámica por la Reconciliación y la Paz⁵, pues de allí se pretende tomar las experiencias y prácticas sociales, las cuales buscan generar lineamientos para la configuración de una nueva mirada de escuela. Asimismo, se presentarán los resultados encontrados en la institución educativa para la resignificación de sus prácticas y PEI, en búsqueda de generar impactos sociales y ambientales que promuevan la transformación escolar.

Tensiones Investigativas⁶

Para determinar el estado de las tensiones investigativas de la inclusión en los escenarios educativos, se hace una revisión de más de 50 estudios que tuvieran relaciones directas con los descriptores claves tales como educación inclusiva, inclusión educativa, reconocimiento en la escuela, calidad de la educación e inclusión social (Betancur & Murcia, 2021). Esta búsqueda se realizó en bases de datos científicas de acceso libre y pago⁷, además se hicieron revisiones de tesis de maestría y doctorado; leyendo estudios de Colombia, Sudamérica, Norte América, Europa y Otras Regiones (India y Sudáfrica)⁸.

Para esta revisión sistemática se tomó como base el modelo de la matriz doxográfica propuesta en el texto de Regiones Investigativas de la Educación y Pedagogía en Colombia (Murcia & Ospina, 2012). Se seleccionaron los siguientes focos: Títulos y Temáticas, Regiones, Propósitos, Metodologías (Métodos y Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información), Perspectivas Educativas, Perspectivas Ontológicas y Resultados y Conclusiones, por medio de un proceso de codificación en el software Atlas.ti.

Unos primeros encuentros obtenidos a partir de este análisis sistemático y documental, se enmarcan en que las dinámicas de investigación están direccionadas a indagar las percepciones de lo que piensan los sujetos sobre los procesos de educación inclusiva; segundo, un grupo de trabajos resaltan las relaciones existentes entre las

⁵ Programa Nacional de Investigación liderado por el grupo Mundos Simbólicos: Estudios en Educación y vida cotidiana el cual pretende configurar una nueva forma de asumir la escuela partiendo desde las voces de los actores sociales.

⁶ Este apartado es el resultado de un artículo de revisión sistemática publicado en revista indexada.

⁷ Las bases de datos fueron seleccionadas a través del descubridor de la Universidad de Caldas <http://biblio.ucaldas.edu.co/>

⁸ Con respecto a la revisión de antecedentes y su lugar de origen, se revisaron en su mayoría estudios escritos en español, aunque también hay unos en inglés y portugués.

políticas inclusivas planteadas y las aplicaciones en los contextos socioeducativos, en donde es relevante que hay poca formación docente y escasa preparación institucional. Un tercer aspecto encontrado muestra una tendencia muy instituida a la vinculación de poblaciones en estado de vulnerabilidad en el escenario escolar.

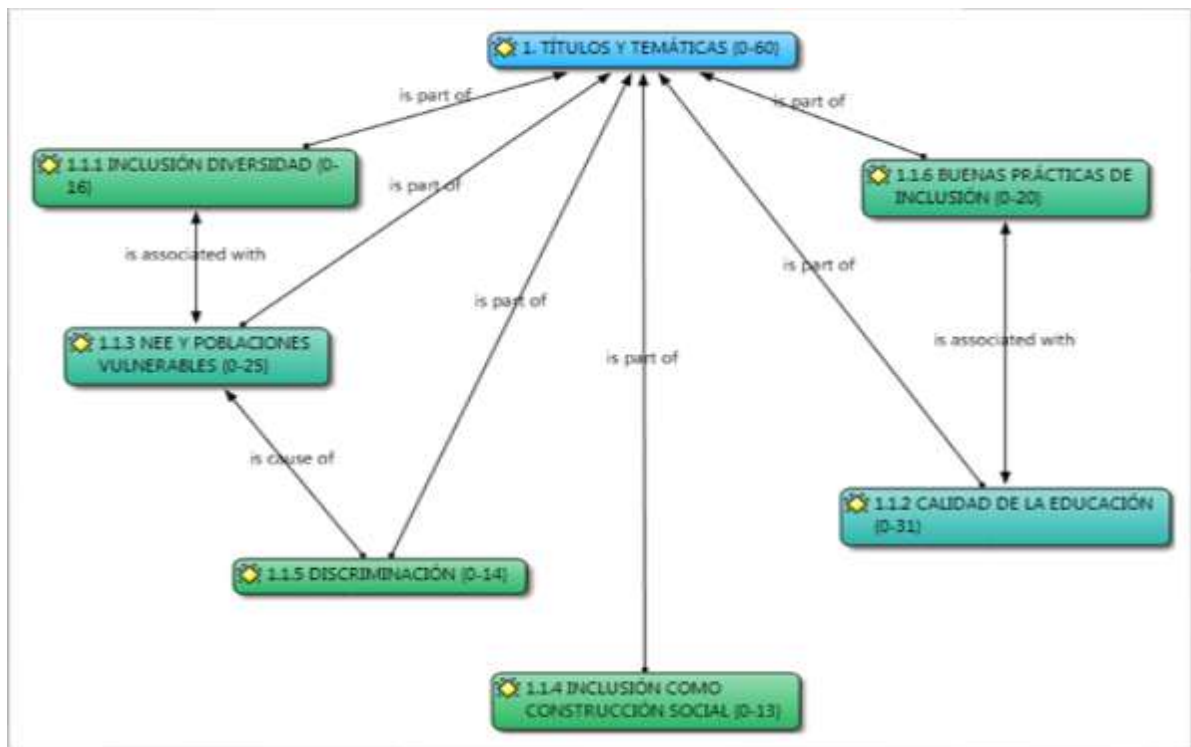
Foco Títulos y Temáticas

En el desarrollo de este foco, se realizaron agrupaciones en seis tendencias a partir de los diferentes títulos y las temáticas que manejaban cada una de las investigaciones revisadas. Estas son inclusión y diversidad, NEE⁹ y poblaciones vulnerables, discriminación, buenas prácticas de inclusión, calidad de la educación e inclusión como construcción social. Cabe aclarar, que algunos estudios están vinculados en una o más de las tendencias.

En la figura número 1 se puede observar que la Calidad de la Educación es una tendencia muy representativa en las diferentes investigaciones, puesto que cuenta con 31 referencias. En esta, se encuentra una gran preocupación por determinar de qué manera se están llevando a cabo los procesos de educación inclusiva en los contextos escolares, tal es el caso de estudios que se ubican en la revisión de la puesta en acción de la declaración de Salamanca y el impacto que ha tenido en la región (Breitenbach et al., 2016), además de otros como la aplicación de modelos del índice de inclusión o guías relacionadas (Figueroa & Muñoz, 2014).

⁹ Necesidades Educativas Especiales

Figura 1
Títulos y Temáticas.



Nota. Elaboración propia.

Esta última tiene una correlación directa con las buenas prácticas de inclusión, en las que se rescata a partir de sistematizaciones las experiencias significativas que se han dado en el contexto escolar sobre la educación inclusiva, lo cual, deviene en una mejora de la calidad. Un ejemplo de esto es una investigación en donde se muestra el diseño y aplicación de espacios virtuales para la atención a la diversidad (Pinto & Osorio, 2015) o la creación de comunidades de aprendizaje mediante procesos de investigación acción (Beltrán et al., 2015).

Otra categoría que se presenta con gran peso social (25 trabajos), son los que se ubican en investigaciones con poblaciones de NEE y Vulnerables, que a pesar de la evolución en cuanto a la denominación que se les han dado a las personas en situación de discapacidad, demuestran la necesidad continua de incluir a este tipo de comunidades en el escenario educativo, puesto que existe un imaginario social instituido sobre la educación inclusiva y el discapacitado. Además de esto, se encuentran documentos en donde se

analiza como socialmente se ha venido configurando en las personas con diversidad funcional su exclusión desde los prejuicios y la estigmatización de sus cuerpos (Domínguez A. I., 2009).

También se presenta una categoría relacionada con la discriminación (14 trabajos), la cual se caracteriza en estudios que analizan las causas y consecuencias por los que se generan los procesos de exclusión educativa tanto en el escenario escolar como fuera de este, y las posibles formas en las que se pueden intervenir dichas situaciones para generar prácticas inclusivas (Giraldo, 2015; Ortiz, 2016).

De manera adicional se presenta un grupo de estudios relacionados con las teorías del construccionismo social (13 trabajos), en las que se configuran nuevas miradas de la inclusión, en donde se hacen críticas epistemológicas fuertes a esta, y se movilizan discursos y prácticas que buscan encontrar al otro desde sus diferencias (Skliar, 2015). Igualmente, se resalta que se hacen investigaciones en las cuales se enfatiza las voces de los actores sociales y construcción de propuestas a partir de ellas para enfrentar la exclusión social (Cardona et al., 2008).

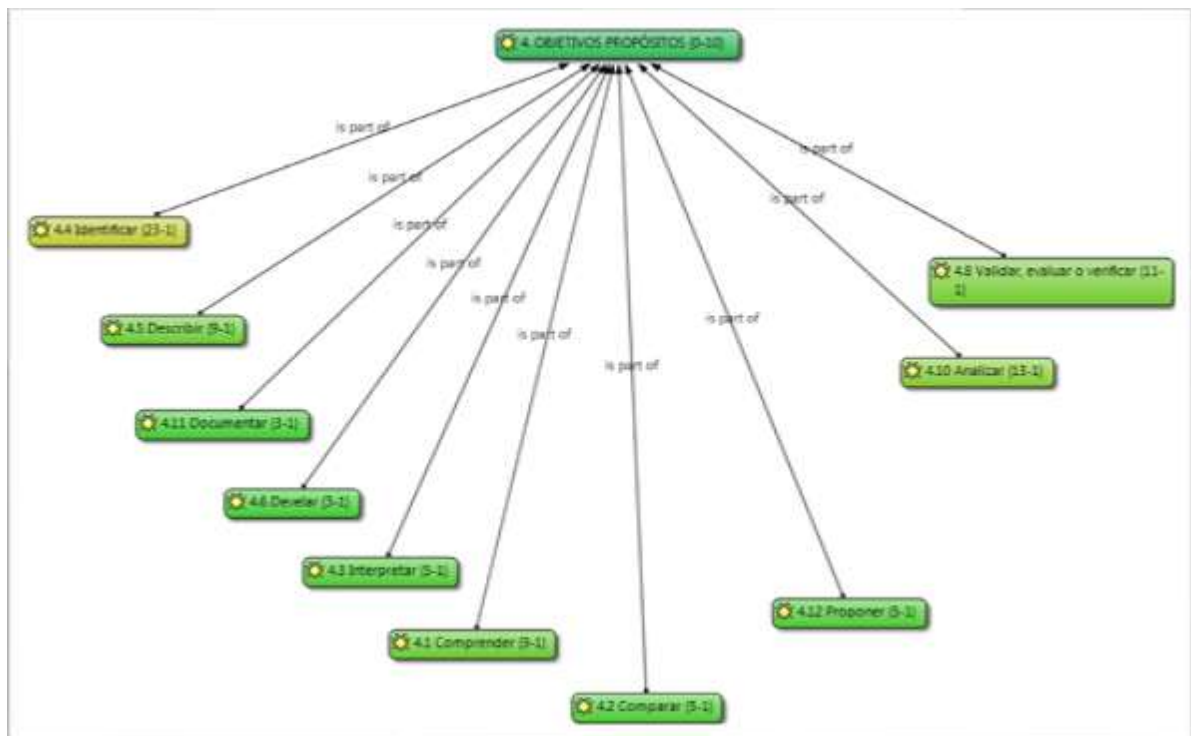
Para concluir este foco, se puede definir que se relevan las investigaciones sobre la calidad educativa y el manejo de poblaciones vulnerables, especialmente en situación de discapacidad, aunque también hay un grupo de documentos que asumen nuevas emergencias sobre las formas de vivir la educación inclusiva partiendo desde la comunidad misma, por lo que es importante indicar la polisemia que se da dentro de este concepto y la gran variedad de formas en la que se están constituyendo las prácticas inclusivas

Foco Regiones

Con base en las investigaciones revisadas para este estudio, se puede indicar como se ve en la figura 2, que se separaron en las siguientes regiones a partir del lugar de origen de esta investigación, del continente americano y otros territorios en los que se pudo tener acceso por bases de datos y por sus idiomas: Colombia (12), Suramérica (16), Norte América (11), Europa (13) y Otras regiones (4)¹⁰.

¹⁰ Entre estas otras regiones se encuentran estudios realizados en Suráfrica e India.

Figura 2
Regiones



Nota. Elaboración propia.

En la región de Colombia se observan que los estudios tienen variados intereses y temáticas con respecto a la inclusión en los escenarios educativos, principalmente enfocados a la aplicación de modelos inclusivos (Beltrán-Villamizar et al., 2015; Giraldo, 2015; Moreno et al., 2015); a estudios con poblaciones vulnerables tales como las del conflicto armado (Cardona et al., 2008; Maldonado et al., 2012; Vera et al., 2014); estudios sobre la escuela y como se convierte en un escenario social de exclusión (Bocanegra, 2008; Cárdenas, 2014) y nuevas formas de asumir la inclusión desde la alteridad (Orrego & Portela, 2009).

En Sudamérica, la mayoría de los trabajos se ubican en la aplicación o evaluación de modelos inclusivos en educación (Breitenbach et al., 2016; Figueroa & Muñoz, 2014; Pinto & Osorio, 2015); también se encuentran estudios que hacen referencia a las poblaciones en estado de vulnerabilidad (Campomar & Tuñó, 2013; Diez, 2004); y nuevas miradas de asumir la inclusión desde la alteridad (Skliar, 2015).

En Norte América y Centro América, los estudios se centran en la aplicación o evaluación de modelos inclusivos en educación tales como los europeos y canadienses en otros países (Berruezo, 2006; Plancarte, 2010; Valenzuela et al., 2014; Vásquez et al., 2015); además del trabajo con poblaciones vulnerables y la inclusión en los escenarios escolares (García et al., 2015; Ramírez A. A., 2014).

En Europa, en la cual la mayoría de los estudios son de España, se encontraron investigaciones que apuntan a la aplicación o evaluación de modelos inclusivos en educación (Domínguez et al., 2016; Giné et al., 2009; López J. M., 2013; Llorent & López, 2013; Martínez A., 2014); y a las poblaciones en riesgo o vulnerables (Amores & Ritacco, 2011; de la Rosa & Villar, 2015).

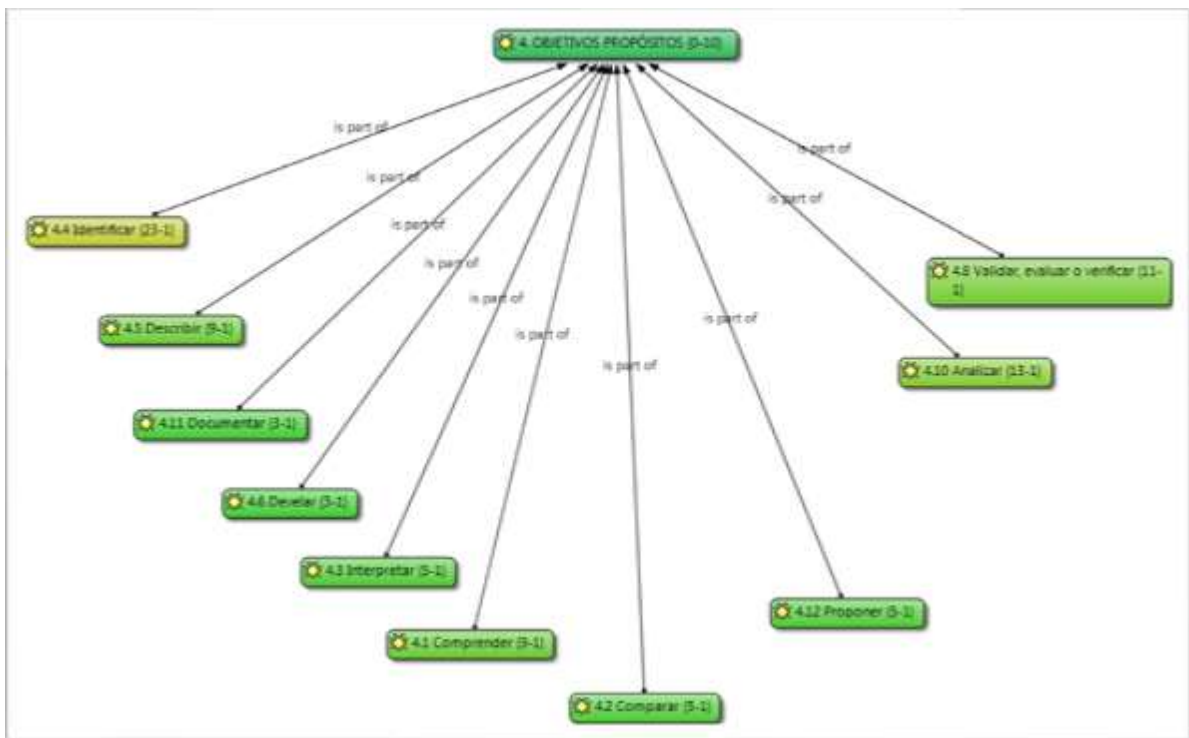
En las otras regiones, los estudios analizados apuntaron a temáticas enfocadas a las prácticas de los profesores sobre la educación inclusiva en contextos complejos (Engelbrecht et al., 2015) y las adaptaciones curriculares en Sudáfrica (Ohajunwa et al., 2014). En India, se caracterizó el efecto de la educación inclusiva en los docentes y su conciencia (Pingle & Garg, 2015), además de las prácticas de educación inclusiva en instituciones de naturaleza privada (Mehendale et al., 2015).

En este foco queda como conclusión que los intereses a estudiar con referencia a la categoría de educación inclusiva son similares a pesar de las diferencias contextuales de cada territorio, puesto que se releva de manera similar el análisis de las implementaciones de modelos educativos para la inclusión, además de comprender como los miembros de las comunidades educativas viven estas dinámicas y se movilizan en ellas.

Foco Objetivos o Propósitos

En el presente foco se ubicaron las intenciones que tuvieron los investigadores durante el desarrollo de cada uno de sus trabajos, plasmando en unos objetivos los diferentes alcances propuestos en la educación inclusiva, cabe aclarar que en alguno de los documentos no se presentaba con claridad los propósitos, por lo que fue necesario hacer un análisis desde las propuestas metodológicas y el procesamiento de los resultados para así poder ubicarlos y clasificarlos dentro de unos grupos de códigos, como así se puede observar en la figura 3.

Figura 3
Objetivos o propósitos



Nota. Elaboración propia.

Se podrían ubicar que, en la mayoría de los procesos de investigación en educación inclusiva, existe un interés por identificar y describir (32 estudios) cómo se dan estos procesos, buscando enunciar desde un alcance descriptivo de las realidades sociales, cuáles han sido las apuestas y los resultados de estas intervenciones del escenario escolar (Valenzuela et al., 2014).

Igualmente, hay un grupo de estudios que se relacionan con procesos de alcance interpretativo (17), los cuales se acercan a miradas comprensivas de la realidad social que superan la identificación y descripción del fenómeno. En estos se enfatiza un proceso direccionado a buscar las dinámicas que se viven en el encuentro con los otros en el escenario educativo (Orrego & Portela, 2009).

Otro grupo de estudios igualmente importantes, se acercan más a las investigaciones de corte empírico analítico, puesto que se dedican a caracterizar los factores que inciden en la escuela en la educación inclusiva (13), también, a evaluar y verificar que estos procesos se estén llevando a cabo de manera correcta (11), un ejemplo

de esto es un estudio que se dedicó a revisar la motivación y aprendizaje con respecto al rendimiento académico y la diversidad (Barca et al., 2008).

Ya para finalizar las categorías de este foco, se encuentra en menor medida un grupo de objetivos propositivos y transformativos, que se refieren a los procesos crítico-sociales (5), que a partir de la identificación y comprensión de los fenómenos sociales busquen mejorar estas situaciones desde el trabajo comunitario y sistemático (Giné et al., 2009). Esto demuestra que existen pocos estudios de esta naturaleza y se resaltan las caracterizaciones y comprensiones del fenómeno. Un aspecto que muestra la pertinencia de esta tesis, puesto que es necesario partir de trabajos en donde las voces de los actores sociales propongan cambios desde el interior de la escuela (Murcia N., 2012a).

Foco Metodologías

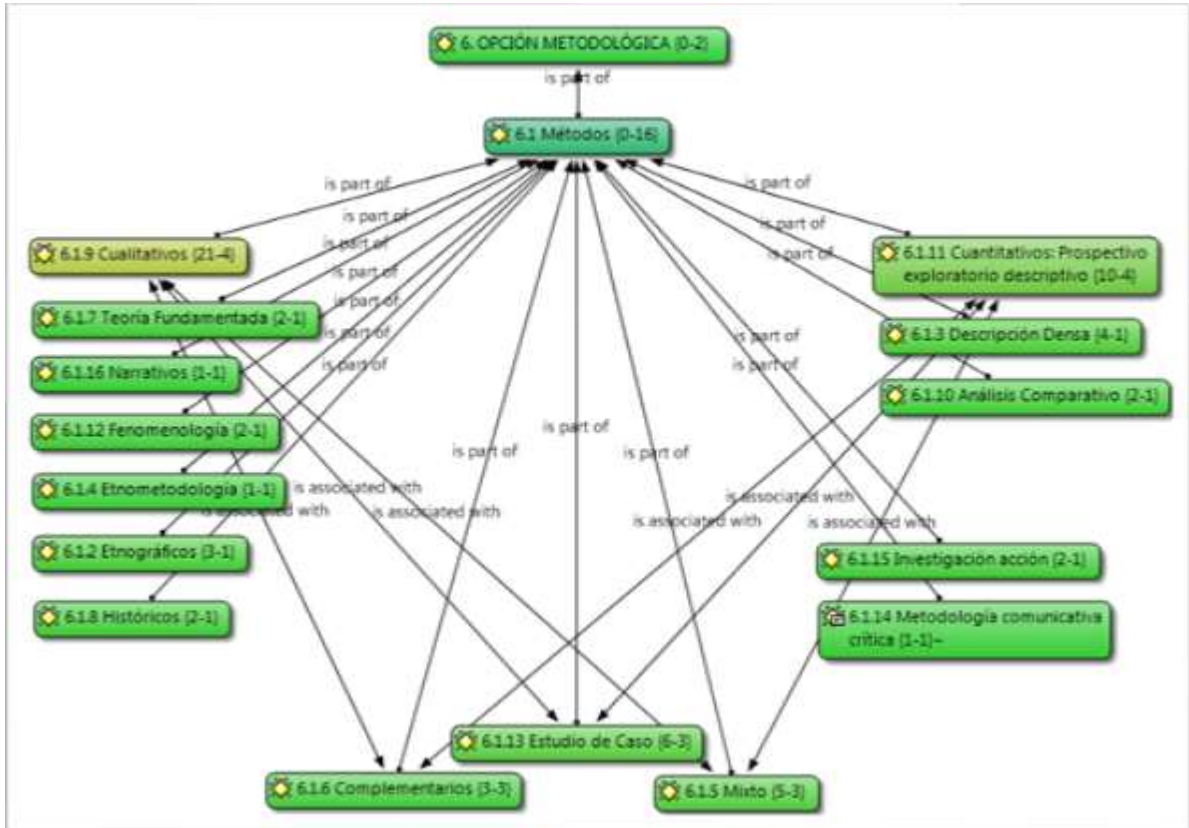
Para empezar con el análisis de este foco es necesario informar que se divide en dos grupos; el primero hace referencia a los métodos, enfoques o paradigmas en los que los diferentes estudios están ubicados (Habermas, 1984; Osorio, 2007), y el segundo grupo se ubica en las diferentes técnicas e instrumentos utilizados para la recolección y procesamiento de la información.

Métodos

En este grupo se pueden encontrar cuatro tendencias que tienen relación directa con el foco de propósitos y objetivos, como se puede ver la figura 4, se encuentra una primera agrupación de trabajos cualitativos y sus respectivos métodos (21), una segunda que hace referencia a investigaciones de corte cuantitativo (14), una tercera que está direccionada a los procesos de investigación acción (3) y un último grupo que presenta trabajo de naturaleza mixta, complementaria y de estudios de caso (se observan cualitativos y cuantitativos).

Figura 4

Opción metodológica



Nota. Elaboración propia

Con respecto a los estudios cualitativos se pueden encontrar variedad de métodos investigativos tales como: fenomenología (Delgado & Blanco, 2015; Orrego & Portela, 2009), teoría fundamentada (Betancur J. E., 2013), etnográficos (Cárdenas, 2014; Vera et al., 2014), etnometodológicos (Mosquera, 2011), históricos (Breitenbach et al., 2016) y narrativos (Domínguez A. I., 2009). También algunos estudios mencionan que son de un enfoque o paradigma cualitativo sin especificar algún método en específico, de lo que se puede asumir que toman los elementos necesarios que les permitan alcanzar la solución del objetivo (Moreno et al., 2015).

Con referencia a los trabajos de naturaleza cuantitativa hay diferentes alcances, tanto descriptivos, correlacionales y explicativos, utilizando la estadística como su principal herramienta para determinar las diferencias entre las actitudes, percepciones y

motivaciones que se originan en la educación inclusiva (de la Rosa & Villar, 2015). Otra agrupación de trabajos está relacionada con los enfoques de investigación acción (3), que como fue mencionado anteriormente son pocos los trabajos encontrados, a pesar de que tienen alcances para la transformación de las prácticas y el empoderamiento de las comunidades hacia una mejor educación inclusiva (Beltrán et al., 2015).

En cuanto a los trabajos que plantean el uso de instrumentos cualitativos y cuantitativos, existen diversas denominaciones para clasificarse, siendo estas mixtas, complementarias, pragmáticas o convergentes. De estas propuestas metodológicas se puede decir que han intervenido a la realidad social desde diferentes miradas que posibilitan la comprensión del fenómeno social sin sesgos o predominancias de un solo enfoque (Loaiza, 2011; Martínez A., 2014).

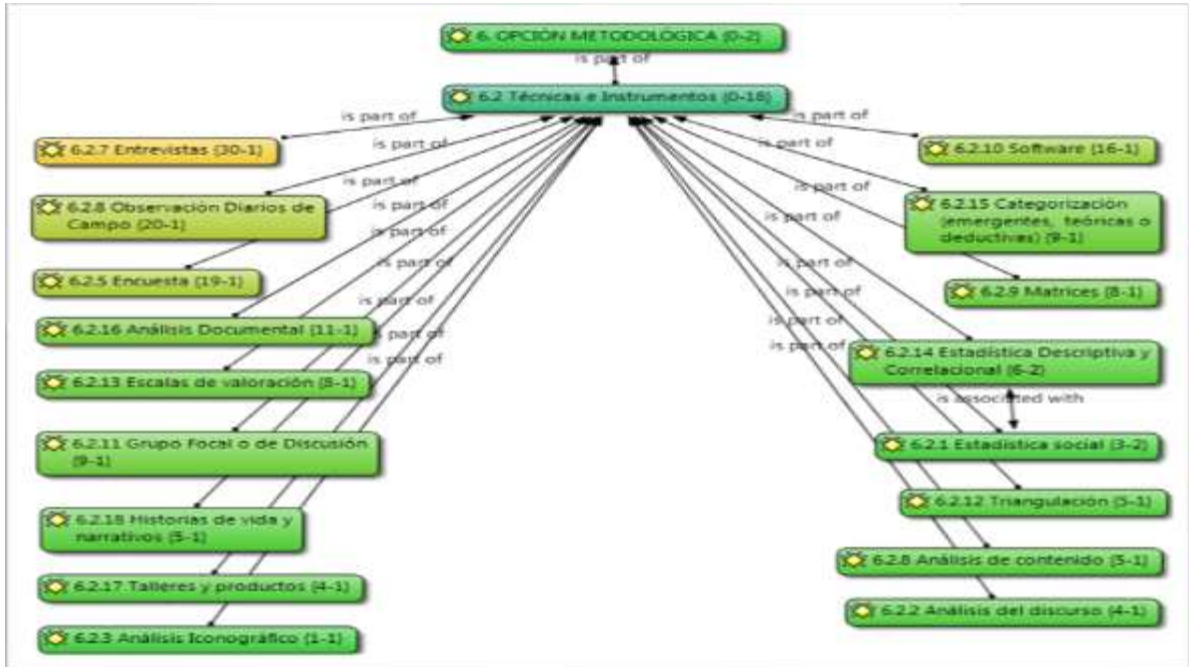
Para concluir se podría definir que en este foco las tendencias más utilizadas por los investigadores se han caracterizado por indagar ya sea desde el corte explicativo o comprensivo, que sucede, piensan o sienten los actores sociales en el caso de la educación inclusiva. Todavía se ve, que priman mucho los estudios diagnósticos, y aunque se hacen propuestas generales para las transformaciones de estas prácticas, son pocas las que se configuran socialmente desde los actores sociales de la escuela y la intervención misma.

Técnicas e Instrumentos de la Recolección y Procesamiento de la Información

Con respecto a las diferentes técnicas e instrumentos con las que se recolectó y se procesó la información en las investigaciones analizadas, se debe tener en cuenta que las fuentes de información más utilizadas fueron los docentes en 39 estudios, en segundo lugar se encuentran los estudiantes en 24, en tercer lugar las observaciones de clases en 18, en cuarto puesto el análisis de documentos 15, seguido de profesionales no docentes que trabajan con la educación inclusiva en la escuela en 11, al igual que los directivos de las instituciones educativas con el mismo número, y por último, los padres de familia en 6 estudios. En la siguiente gráfica (Figura 5), se encuentran separados en instrumentos de recolección y procesamiento.

Figura 5

Opción metodológica. Técnicas e instrumentos de la recolección y procesamiento de la información



Nota. Elaboración propia.

En el grupo de estudios que nos hablan de recolección de la información, se observa que las entrevistas son utilizadas en 30 ocasiones (Garnique, 2012a; Krichesky, 2014), los diarios de campo en 20 (Castro R. , 2015; Vásquez et al., 2015), las encuestas en 19 (Montánchez, 2014; Sanhueza et al., 2012), y el análisis de documentos institucionales con 11 recurrencias (Ramírez A. A., 2014; Vreecer et al., 2010); mientras que los grupos focales o de discusión se realizaron en 9 estudios (Engelbrecht et al., 2015). También se ve el uso de las escalas de valoración por ejemplo las tipo Likert en 8 trabajos (Correia-Lopes, 2014), las historias de vida y lo narrativo con 5 recurrencias (Bocanegra, 2008) y entre otros aparecen talleres y dibujos en menor medida (Llorent & López, 2013); (Maldonado et al., 2012). Se podría decir que existen variadas formas de recolectar la información que se ubican tanto en el campo cuantitativo como cualitativo, y en estas se encargan de buscar lo que sienten o piensan los actores sociales sobre la educación inclusiva.

Ya en el campo de las técnicas e instrumentos utilizados para el procesamiento de la información obtenida, se encuentra que la mayoría de los estudios utilizan softwares en

16 recurrencias, utilizando diferentes programas siendo los más comunes en el uso el Atlas.ti¹¹ (Muñoz et al., 2015) y el SPSS¹² (Ohajunwa et al., 2014). Con respecto a los procesos de codificación de la información recolectada se pueden encontrar tanto procesos de categorización teórica o deductiva (Barbosa-Vioto & Vitaliano, 2013; Beltrán-Villamizar et al., 2015), tanto como categorizaciones sustantivas propias de la teoría fundamentada (Betancur J. E., 2013). De este análisis se puede determinar que las voces de los actores sociales en ocasiones se ven condicionadas a una teoría o la mirada del investigador, lo que no permitiría ver los acuerdos sociales configurados en las realidades conversacionales.

En cuanto a otra forma de procesamiento se mencionan las matrices (8 recurrencias) como posibilidades de comprender el fenómeno en cuestión, ya que ahí se puede comparar la información recolectada con datos teóricos o los intereses particulares del estudio (Vera et al., 2014). La estadística descriptiva y correlacional (9) son las más utilizadas con respecto a los instrumentos de encuestas y los cuantitativos, en menor medida algunos estudios utilizan la estadística inferencial para hacer proyecciones o patrones sociales (Mehendale et al., 2015).

La triangulación de la información o de las fuentes continúa siendo una técnica de procesamiento muy utilizada, ya sea a través de la confrontación de instrumentos o de la teoría formal con la sustantiva, todo esto depende del interés del estudio, tal como lo pueden ser en la búsqueda de las representaciones sociales (Garnique, 2012a). El análisis de Discurso (4) y el de Contenido (5) siguen siendo referentes muy utilizados para los trabajos investigativos en el procesamiento, sobre todo en los procesos de lenguajes narrativos de las diferentes investigaciones.

A manera de conclusión, se puede ver que existen diversidad de instrumentos para comprender las dinámicas sociales que se presentan en los procesos de educación inclusiva, abriendo así la gabela a estudios que no se limiten al uso de una mirada o enfoque, o a un solo instrumento, es más, en lo analizado en diferentes trabajos, se encuentra la pertinencia de implementar diferentes formas de recolectar la información que permitan una mayor complejidad a la hora de la triangulación y así interpretar las realidades conversacionales de las comunidades educativas.

¹¹ Software muy popular utilizado para el análisis de datos cualitativos perteneciente a la empresa Scientific Software Development GmbH.

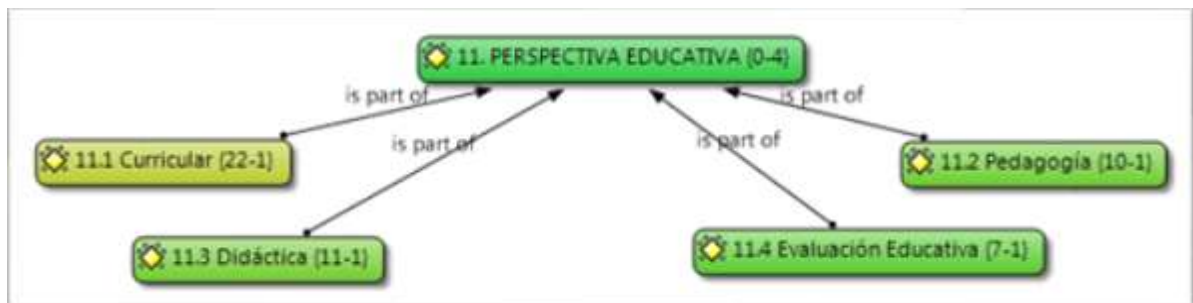
¹² Programa que aborda el proceso analítico: planificación, colección de datos, análisis, presentación de informes e implementación de datos cualitativos desarrollado por la IBM.

Foco Perspectivas Educativas

En el desarrollo de este foco, se ubican los procesos investigativos en cuatro tendencias, las cuales hacen referencia a como los investigadores realizaron en sus diferentes estudios sobre la educación inclusiva un aporte al desarrollo epistemológico de cada uno de los campos disciplinares de la educación, puesto que como menciona Ocampo (2017) la inclusión en los escenarios educativos se moviliza y se constituye de lo pluridisciplinar y no se puede reducir a un solo campo científico debido a su naturaleza. En la figura 6 se observa cómo surge la perspectiva curricular, la pedagógica, la didáctica y por último una que se enfoca en la evaluación educativa.

Figura 6

Perspectiva educativa



Nota. Elaboración propia.

En la tendencia curricular, se encuentran 22 estudios relacionados, cabe aclarar que en su mayoría hacen referencia a las adaptaciones curriculares que deben tener las instituciones para poder recibir poblaciones en condición de vulnerabilidad, específicamente en poblaciones con discapacidades físicas o cognitivas (Campomar & Tuñó, 2013; Pingle & Garg, 2015), haciendo diagnósticos de los estados actuales, y en ciertos casos realizando propuestas de mejoras.

En el campo de la didáctica hay 11 estudios, estos están enfocados especialmente a los procesos de investigación de enseñanza y aprendizaje vinculados a la educación inclusiva, resaltando las evaluaciones de los estados actuales de la formación docente y las nuevas propuestas que han generado cambios en los marcos institucionales, permitiendo romper la barrera de la exclusión (Calvo & Camargo, 2013; López J. M., 2013).

En el campo pedagógico (10 estudios), se encuentran trabajos de naturaleza reflexiva sobre el acto educativo y la formación del ser (Luzuriaga, 1976), que presentaron cuestionamientos sobre cómo se debe concebir la escuela para generar los procesos de inclusión, además, de realizar críticas profundas a los procesos funcionales que han devenido de las legislaciones y normativas educativas sobre inclusión, que se dedican más al cumplimiento de indicadores que a generar transformaciones permanentes. (Diez, 2004; Skliar, 2015).

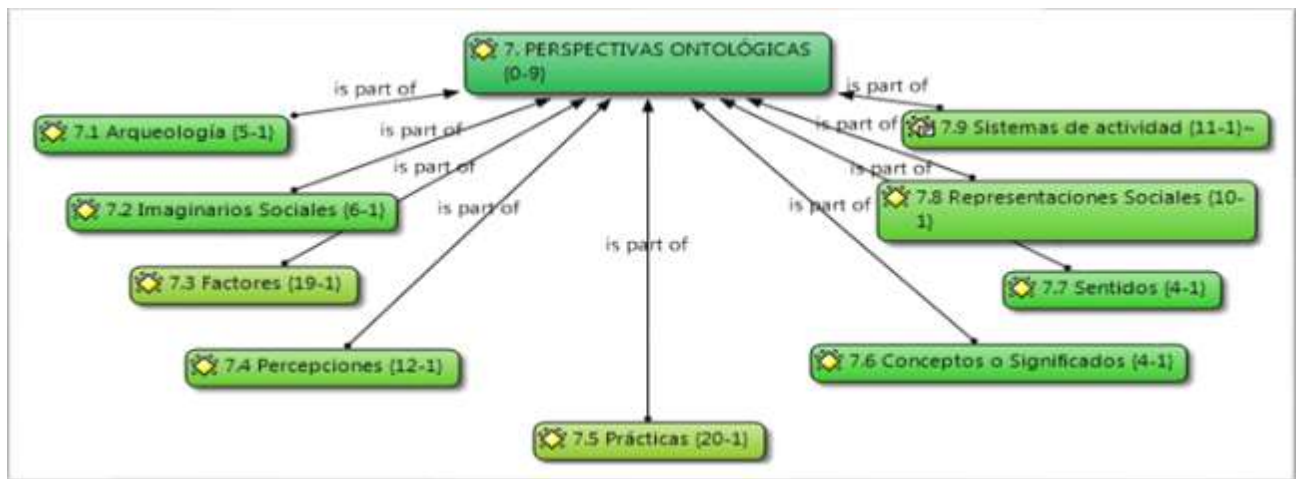
Con referencia a la evaluación educativa, hay siete estudios que se caracterizan por examinar desde una mirada externa cómo se está viviendo la inclusión en los escenarios escolares, de igual manera, el diagnóstico de las poblaciones en condiciones de vulnerabilidad para así fundamentar instrumentos acordes a sus características (Gordillo et al., 2014). A manera de conclusión de este foco, se evidencian que la educación inclusiva puede ser vista desde diferentes lugares, pero es necesario, darle fuerza a partir de las voces de los actores sociales que la conforman.

Foco Perspectivas Ontológicas

De este foco de análisis se puede decir que los investigadores presentan varias tendencias en su naturaleza de estudio, ya que muchos se ubican en perspectivas funcionales, otros en perspectivas derivadas de las creencias que los sujetos le otorgan a un fenómeno, otras de concepciones y significados, además de algunas perspectivas construccionistas de la realidad social. A partir de esto, queda claro que la educación inclusiva ha sido asumida desde muchas miradas para definir sus enfoques metodológicos y la forma de aproximarse al objeto de estudio, tal como se expresará a continuación.

Figura 1

Perspectivas ontológicas



Nota. Elaboración propia.

Un primer grupo de documentos se ha dedicado a investigar la educación inclusiva en la búsqueda de las prácticas sociales que se presentan en el escenario escolar (20 estudios), ya sea tipificándolas o interpretándolas. Desde allí se han generado comprensiones de cómo se movilizan las dinámicas de inclusión/exclusión y que factores intervienen a la hora de realizar procesos inclusivos con las comunidades educativas (Amores & Ritacco, 2011; Beltrán et al., 2015; García et al., 2015).

También se encuentran un grupo de estudios (30) en los que se ubican perspectivas más enfocadas a la identificación de factores intervinientes en la educación inclusiva, desarrollados en grupos sociales que son muy relevantes, tanto estudiantes como docentes, varios de estos permitieron determinar las características más comunes que se dan en los procesos de inclusión/exclusión (Duk & Narvarte, 2008; Elichiry, y otros, 2004). Por otro lado, se hace precisión que existen cuatro estudios que se dedicaron a la develación de los sentidos sobre la educación inclusiva desde enfoques fenomenológicos (Bocanegra, 2008; Delgado & Blanco, 2015; Vera et al., 2014).

Con respecto a las miradas construccionistas se puede decir que hay pocos estudios, algunos hacen referencia a las representaciones sociales (10 trabajos) (Garnique, 2012a) y a los imaginarios sociales (6 trabajos) (Mosquera, 2011) desarrollados en el campo de la educación inclusiva. De estos estudios, se puede decir que existe una relación

directa con la intención de esta tesis, puesto que se aproximan a la búsqueda de las dinámicas de los acuerdos sociales presentes en las comunidades educativas

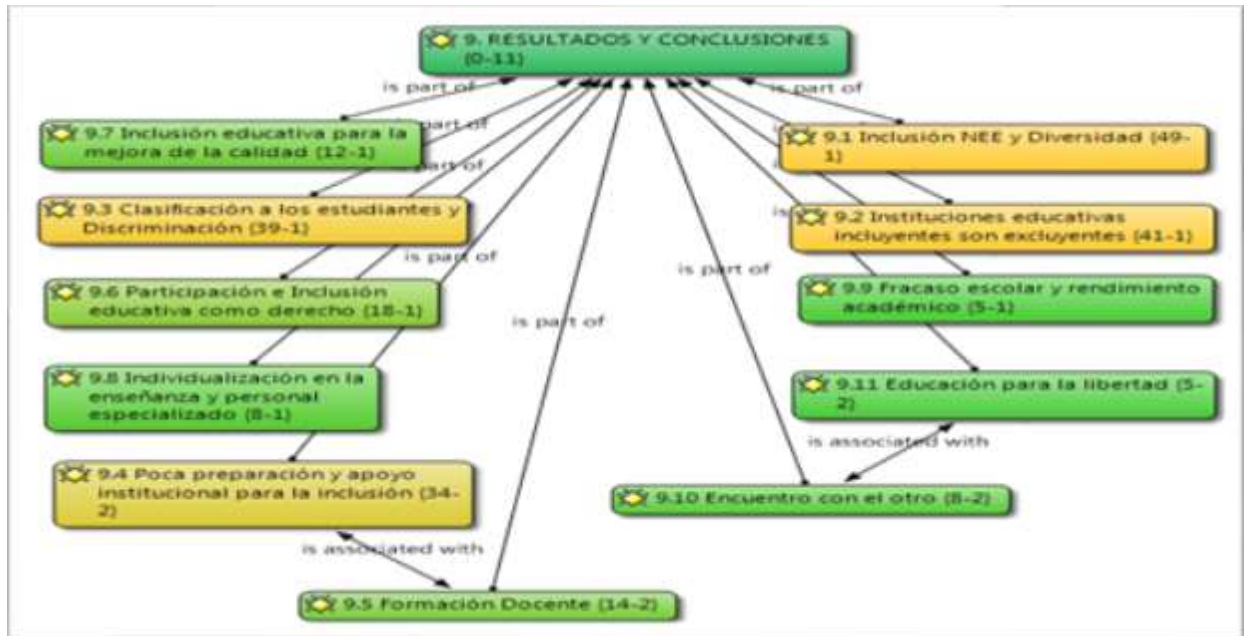
Otra agrupación de estudios se caracteriza por la búsqueda de percepciones, conceptos o significados (16 trabajos) sobre la educación inclusiva, teniendo como propósitos caracterizar o definir desde las voces de los actores participantes en los procesos inclusivos, que entienden o conciben de esta (Bravo, 2013; Domínguez et al., 2016). En el desarrollo de este foco se puede definir, con respecto al construccionismo social y las realidades conversacionales, que los estudios se dedican a buscar elementos que están instituidos en el escenario escolar, pero son pocos los trabajos que tuvieron como opción buscar dinámicas para resignificar y transformar las prácticas sociales dentro de la escuela.

Foco Resultados y Conclusiones

En el desarrollo de este último foco, se presentan por agrupaciones los resultados y conclusiones de las investigaciones revisadas, que dejan unas pistas fundamentales para futuras investigaciones y se conviertan en un sustento de la pertinencia de esta tesis, así como elementos claves para realizar las interpretaciones de los resultados que se dieron en el trabajo de campo. Cabe aclarar que estas clasificaciones se realizaron mediante un proceso de codificación abierta y de selección por sus similitudes y repitencias.

Figura 2

Resultados y conclusiones



Nota. Elaboración propia

Un primer grupo de investigaciones analizadas hace referencia a concebir la educación inclusiva para personas que tienen algún tipo de discapacidad, ya sea física o cognitiva, como su principal objeto de intervención y estudio (41 estudios), lo cual es muy importante, puesto que este tipo de poblaciones han sido flageladas y continuamente excluidas de los sistemas educativos (Castro R. A., 2018; Soto & Vasco, 2008). Pero acá es necesario hacer dos críticas importantes, la primera, está enmarcada a un imaginario social instituido el cual se caracteriza por comprender que el marco de la educación inclusiva es mucho más amplio que la atención a personas con necesidades educativas especiales, ya que son muchas las que han sido excluidas por diferentes condicionantes. La segunda, se ubica en generar reflexiones sobre los incluidos, debido a que se presentan interrogantes direccionados a cuestionar si la pertenencia o participación dentro del sistema escolar, en realidad deviene en un proceso de participación e inclusión que parta desde el reconocimiento (Murcia N. , 2008).

También y muy relacionado con la anterior categoría, se encuentra como resultado relevante la clasificación y discriminación de estudiantes por sus particularidades (39

trabajos), lo que se presenta como una práctica excluyente dentro del escenario escolar. Esto se caracteriza por la continua estigmatización y segregación de las personas, afectando el desarrollo adecuado de los procesos formativos que se dan en la escuela (Berruezo, 2006).

Otra agrupación de resultados y conclusiones está direccionada a la búsqueda de la mejora en la calidad educativa (12 estudios), la cual está continuamente en reflexión para así llegar al aseguramiento de llevar unos procesos acordes a las realidades sociales de los excluidos, por lo que se implementan validaciones y adaptaciones de políticas e instrumentos que generaron transformaciones en el escenario educativo (Plancarte, 2010)

Una de las tendencias se ubica en las percepciones de los actores sociales sobre los procesos de educación inclusiva que se vive dentro de las escuelas, indicando la poca preparación y apoyo que tienen las instituciones para este proceso académico (34 estudios), además de eso, existen quejas reiterativas tales como la falta de formación docente y la ausencia de personal especializado para trabajar este tipo de poblaciones (Garnique-Castro & Gutiérrez-Vidrio, 2012).

En menor medida aparece un grupo de trabajos que hacen referencia a la educación para la libertad, indicando que los procesos formativos que le apunten a la inclusión social deben ser una alternativa para empoderar a los actores de la comunidad educativa y así, transformar las dinámicas excluyentes, superando y desbordando las posturas funcionalistas con las que se asumen las políticas y lineamientos de educación inclusiva (Betancur J. E., 2016; Skliar, 2015). Para finalizar, este foco deja al desarrollo de esta tesis, la necesidad de plantear la búsqueda de los acuerdos sociales que posibiliten la construcción de la inclusión con todos los miembros de la comunidad educativa a partir de esta misma.

Principales Aportes para el estudio

La revisión de estos antecedentes ha permitido identificar unas tensiones investigativas en educación inclusiva, consolidando tres aportes básicos para el desarrollo de esta tesis. Estos se presentarán a continuación buscando generar en el lector las comprensiones que se han hecho en cuanto a las dinámicas de la inclusión/exclusión en el escenario escolar. En primer lugar, se hace referencia a lo *conceptual*, que, a pesar de no

ser una intención marcada de este trabajo, define unos rumbos epistemológicos de cómo se constituye el objeto de estudio. Entendiendo a la inclusión en el escenario educativo como un conocimiento de tercer tipo, debido a que la comprensión alcanzada al analizar los diferentes trabajos, muestran acuerdos colectivos que se movilizan a partir de los «saberes desde» y contradicen los modelos unidireccionales a los que ha sido sometido la inclusión, a pesar de que la finalidad de cada uno de estos esté direccionada a mirar las prácticas, factores, percepciones, entre otros, de una manera fraccionada de la realidad.

También es importante mencionar que existen unos reduccionismos que se han instituido a nivel conceptual dejando miradas que se fundamentan en perspectivas igualitarias y equitativas de repartición de oportunidades y derechos a los sujetos que han sido vulnerados con la exclusión, resaltando los condicionantes por los cuales se apartan a las personas, opacando las posibilidades de reconocimiento y alteridad que se promueven en los actos educativos. Esto se ve reflejado en la mayoría de los trabajos, en donde los procesos de educación inclusiva se han caracterizado por determinar a los otros con la etiqueta de «distintos de», generando así mayores procesos de estigmatización y segregación.

Un segundo aporte, se puede definir en los *horizontes metodológicos* que existen diversos enfoques, métodos, técnicas e instrumentos para aproximarse a la educación inclusiva, que esta presenta una naturaleza compleja, y que, en las distintas investigaciones analizadas, se parcializan las comprensiones del fenómeno y las realidades sociales por las metodologías escogidas. Es aquí donde se genera un interrogante sobre la forma en la que se han venido planteando las metodologías de investigación, puesto que estas en la mayoría de las ocasiones le implican adaptaciones al problema a investigar, tradición heredada de las ciencias positivas y el método científico, para poder ser intervenido y comprendido; opacando que este tiene una naturaleza particular y específica que demanda adaptaciones por parte del método para la construcción social del conocimiento.

Para poder alcanzar esto y sin perder la rigurosidad científica, se entiende que es necesario plantearse este tipo de investigaciones alrededor de enfoques complementarios o pragmáticos que permitan comprender desde las voces de los actores, las manifestaciones y acciones que movilizan el acuerdo social, puesto que asumir este proceso a partir de un solo camino o instrumento, podrá sesgar los resultados de

investigación y no posibilitaría la comprensión del fenómeno, ni la transformación que se pueda promover al interior de este.

Y como aporte final, cabe aclarar que para poder entender los diferentes *acuerdos sociales* sobre la educación inclusiva, se deben visualizar las dinámicas perceptivas de cada uno de los individuos, las acciones que se movilizan en el bullicio de lo cotidiano, pero principalmente las manifestaciones compartidas sobre el fenómeno, debido a que los encuentros realizados en los trabajos revisados han mostrado como la inclusión social se convierte en un fenómeno ajeno que es impuesto por organizaciones que son distantes a la cotidianidad de la escuela, y por ende, sus intenciones de transformación se quedan inconclusas, convirtiéndose en un factor extra para generar exclusión.

Algunas Tensiones Teóricas

Para comenzar con el desarrollo de este capítulo de tensiones teóricas es importante dejar claro que no se pretende determinar unas categorías deductivas predefinidas a la hora de la investigación, porque la naturaleza del problema está fundamentada en el construccionismo social. Además, se indica cómo, a partir de la emergencia de los resultados, se hará la pesquisa necesaria con los teóricos que busquen comprender los acuerdos sociales y el entre – nos de la comunidad educativa, ya que de la información recolectada se pretende teorizar la investigación: [...] «la teoría se desarrolla a partir de la comprensión y síntesis de los datos, y no como una estructura o marco con el cual clasificar los datos» (Morse, 2003, pág. 40). Ahora, es importante mostrar cómo se han venido configurando las tensiones que hay de inclusión/exclusión en el escenario educativo, ya que estas tienen influencias directas o indirectas en las realidades conversacionales y los acuerdos sociales de la comunidad educativa.

Como ya fue mencionado previamente en el planteamiento del problema, los conocimientos de tercer tipo son acuerdos sociales que se configuran a partir de las maneras en que los sujetos les dan significaciones a las prácticas sociales de forma compartida sobre un determinado contexto, es decir, cómo desde el lenguaje y lo cotidiano de la conversación se desarrollan estos acuerdos sociales que construyen el mundo en el que viven.

[...] lo que seleccionamos como objeto de nuestra atención o nuestra acción, la forma en que reunimos acontecimientos dispersos en el espacio y el tiempo y les atribuimos un significado, depende en gran medida de nuestro uso del lenguaje. Dicho de otra manera: en lugar de entender nuestras ideas y pensamientos como si nos presentaran visualmente, al modo en que vemos los objetos circunscriptos y materiales en un instante, empezamos a hablar de ellos como si tuvieran más bien la calidad de una secuencia extensa de órdenes o de instrucciones acerca de cómo actuar (Shotter, 1993b, pág. 12).

Es ahí donde se buscaron las realidades conversacionales para este trabajo, en el alboroto o bullicio de lo cotidiano, debido al carácter indefinido que determina los acontecimientos de un fenómeno social, distinguido por ser un *flujo de actividades y prácticas respondientes y relacionales* que son racionalmente invisibles y se convierten en una «acción conjunta» (Shotter, 1993b, pág. 20). Debido a que los conocimientos se encarnan de manera colectiva y solamente aparecen en el trasfondo de las actividades sociales por parte de los sujetos que la constituyen. Ahora, es importante entender que la inclusión/exclusión no se configura en el escenario educativo desde la causalidad, sino a partir de los sentidos que los sujetos construyen en las prácticas sociales conjuntas y los conocimientos que surgen en el interior de la situación, es decir, conocimientos de tercer tipo.

[...] Taylor asevera que las prácticas sociales son la clase de cosas que se definen por tener un sentido y, por tanto, son inseparables de ciertas ideas; es decir, las prácticas tienen expresiones objetivas y subjetivas concomitantes, son desplegadas espacial temporalmente y a la vez son formas de concebir y entenderse a sí mismo y al mundo social; es imposible atribuir a alguna de tales dimensiones, aisladamente, un atributo causal. En este sentido, los imaginarios sociales tienen una función constitutiva: dan sentido a las prácticas y de este modo las hacen posibles (León, 2008, pág. 304).

De esta aseveración se pretende dejar claro para el recorrido metodológico de la tesis, que existen varios elementos que deben ser comprendidos para la interpretación de un conocimiento de tercer tipo de inclusión/exclusión en el escenario educativo, puesto que tal y como menciona Bernstein (Citado por Shotter J. , 1993) en el bullicio de lo cotidiano se presentan prácticas sociales que muestran la forma cómo se viven los diferentes

acuerdos en la comunidad, lo que implica un primer acercamiento al escenario educativo para observar cuales son las acciones y relaciones que se viven dentro de este grupo. En segundo lugar, es necesario preguntarles de manera individual y colectiva a los sujetos por los sentidos que movilizan las prácticas sociales y que van más allá de la simple acción, encontrando las creencias con las que las personas en sus discursos constituyen el mundo (Austin, 1996), para así reconocer las diversas opiniones y manifestaciones que conforman y representan el fenómeno (Murcia N. , 2011).

Es entonces en la acción conjunta, en donde se presenta la realidad social, puesto que el conocimiento de tercer tipo, no se caracteriza por ser un saber teórico/conceptual, o por ser un saber práctico del hacer; al contrario, es un saber conjunto del fenómeno que es correspondido colectivamente por los integrantes del grupo que la viven, determinando las prácticas sociales y sus discursos en un acuerdo social (Shotter, 1996; 1993a; 1993b). Es así como se plantea esta apuesta metodológica para comprender las distintas dinámicas que han movilizado la educación inclusiva en los espacios escolares, y como cada uno de los sujetos vive y comparte sus creencias en relación con ello.

Para iniciar la discusión sobre de qué manera la inclusión en el escenario educativo se configura como un conocimiento de tercer tipo, es fundamental mencionar su origen, el cual es reconocido por un fenómeno que se presenta en la vida diaria de los sujetos, a partir de los procesos de selección que se realizan a la hora de clasificar en agrupaciones o conjuntos (Huertas & Manzano, 2002), a las personas con las que se convive en un espacio físico. Estos procesos de agrupamiento que se ejecutan tienen sus bases en condicionantes o particularidades que generan escisiones en las comunidades y devienen en la acción de la exclusión.

Este fenómeno se ha presentado en el transcurso de la historia de la humanidad, y se ha configurado principalmente por la separación de los «extraños» o «ajenos» de aquellos considerados «normales», situación que se ha instituido en un grupo social por una característica en específico. Ejemplos de esto se encuentran en enfermedades tales como la lepra, las de transmisión sexual e inclusive la misma locura, que consolidaron unos caracteres propios para separar al enfermo de los sanos y así evitar su contagio.

La otra forma de alienación designa, por el contrario, una toma de conciencia por la cual el loco es reconocido por su sociedad como extranjero en su propia patria; no se le libera de su responsabilidad, se le asigna, al menos bajo la forma de

parentesco y de vecindad cómplices, una culpabilidad moral. Se les designa como el Otro, como el Extranjero, como el Excluido. (Foucault, 1993, pág. 107)

Es importante entender que la exclusión social se ha instituido a lo largo de la historia, variando los condicionantes y las poblaciones a excluir, inclusive ubicando espacios físicos destinados al exilio o al encierro de los mal llamados «anormales», para que allí fueran tratados e intervenidos, lo que implica un proceso excluyente y de desconocimiento sobre las condiciones mínimas de humanidad que tienen las personas. Por lo tanto, estas separaciones se direccionan a agrupar individuos que solo puedan interactuar entre ellos, sin tener la posibilidad de relacionarse con el otro.

Es más, algunos círculos académicos hablan de la no inclusión (Skliar, 2007), debido al análisis que se hace de la raíz de la palabra inclusión: «encerrar», pues si se habla de esta, es porque primero hubo un proceso de exclusión. Pero el problema va más allá de un origen etimológico, ya que este tipo de prácticas se presentan diariamente y es necesario intervenirlas para así mitigar el flagelo.

La inclusión/exclusión se caracteriza por ser una diada que implica la existencia de una para que se dé la otra, es decir, que todo proceso de inclusión social deviene de una exclusión de un grupo de personas que fueron separadas por algún motivo en específico. Esto se determina en situaciones propias de la justicia social que implican un desconocimiento de los derechos y oportunidades que por merecimiento debe tener la persona o grupo que fue vulnerada (Cortés, 2007). Es así como se reducen las posibilidades de participación y reconocimiento dentro de un colectivo, en ocasiones siendo fatídico para estos miembros de la sociedad por negación de condiciones mínimas necesarias en su vida.

Cuando una colectividad reconoce que una persona o un grupo de estas se les fue negado parcial o totalmente un derecho por el cual se genera una práctica excluyente, se intenta promover un proceso de inclusión que reivindique a esta o estas y puedan así cumplir con su rol dentro de la sociedad, buscando garantizar que se establezcan unos mínimos necesarios para la calidad de vida, además de intentar disminuir o erradicar toda conducta que conlleve a la repetición (Habermas, 1999). Aquí surge uno de los más grandes obstáculos que hace referencia a las tradiciones heredadas y los procesos culturales de estigmatización y segregación, puesto que se mantienen imaginarios instituidos que consideran la perpetuación del condicionante que generó la exclusión inicialmente, y toma

mucho tiempo para que los cambios se vean a través de la sensibilización y, por lo tanto, poder superar esta barrera.

Sen (2010) menciona que la justicia social se ha asumido en perspectivas igualitarias y equitativas de las oportunidades y los recursos, elementos que se presentan en todo proceso de inclusión/exclusión. Estos enfoques han devenido en comprensiones economicistas que han reducido la discusión sobre el incluir al otro, a la integración y devuelta de los derechos que se le fueron negados previamente, desconociendo que hay componentes que van más allá de la reparación de estos, tales como la reivindicación y el reconocimiento de su humanidad (Fraser, 1997; Nussbaum, 2007).

Para poder superar estos obstáculos, la inclusión social ha tenido ciertos desafíos que han sido direccionados a generar comprensiones dentro de las comunidades sobre la necesidad de incorporar aperturas a los límites establecidos previamente, hacía una construcción de lo multicultural y la posibilidad de la coexistencia a pesar de las diferencias que existen entre las diversas agrupaciones.

Inclusión no significa aquí incorporación en lo propio y exclusión de lo ajeno. La Inclusión del Otro indica, más bien, que «los límites de la comunidad están abiertos para todos, y precisamente también para aquellos que son extraños para los otros y quieren continuar siendo extraños» (Habermas, 1999, pág. 24).

Devenido de esto, se entiende entonces que todo proceso de exclusión social está acompañado por la clasificación, estigmatización y separación de una persona o grupo social por uno o más condicionantes que caracterizan o las diferencian de una comunidad en general que las considera indeseadas o no aptas para ella (Han, 2017); estos pueden variar dependiendo de la situación o el fenómeno, pero se han distinguido generalmente por su etnia, clase económica, creencia religiosa, postura política, orientación sexual, discapacidades físicas o cognitivas, enfermedades, costumbres culturales, territorio, entre otros.

Ahora, al definir la inclusión social es necesario establecer que se presenta como alternativa a una situación de exclusión, y está enfocada en generar justicia social a aquellos que les fueron vulnerados parcial o totalmente derechos fundamentales, acompañados de una reintegración a la comunidad y una reivindicación de su condición,

reclamando una participación democrática activa en la que se puedan sentir realmente incluidos.

Definidos estos elementos, se hace paso a comprender como la inclusión social se ha configurado en el escenario educativo, retomando las evoluciones y las adaptaciones que se han venido dando en la marcha de este proceso, en donde se reconocen los esfuerzos políticos, la construcción epistemológica de esta y las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en la formación escolar. Un primer espacio de discusión, surgió en un movimiento mundial, conocido como la Declaración de Salamanca (1994), que reconoció que la escuela había sido excluyente a lo largo de los años con ciertos grupos poblacionales, y desde ahí se pactaron directrices que estaban diseñadas para promover prácticas incluyentes, que fueron acogidas como política de la Unesco involucrando a países y organizaciones internacionales que promovieran sistemas educativos con orientación inclusiva (Parrilla, 2002).

Desde este evento surgen unas preocupaciones por la educación inclusiva y la vulnerabilidad, necesarias para la comprensión de la inclusión social, ya que esta última, es producto de la desigualdad que se presenta en grupos sociales por diversos factores que afectan el acceso a las diferentes comunidades, en este caso a las educativas (Mineducación, 2005). Es así, como la educación inclusiva se ha dedicado a atender poblaciones vulnerables, buscando restablecer las condiciones básicas que cada persona merece. El estado colombiano ha priorizado unas poblaciones que deben ser incluidas, tales como las étnicas, necesidades educativas especiales, situación de pobreza, desplazados por conflictos armados, niños que viven en zonas de difícil acceso, jóvenes y adultos iletrados, niñez en condición laboral o en riesgo de conflicto con la ley penal o bajo protección social.

A partir de estos planteamientos, se han presentado apuestas tal y como el índice de inclusión (Booth et al., 2007) diseñado para el aseguramiento de una educación de calidad, enfocándose en el desarrollo de cultura, políticas y prácticas inclusivas dentro de las instituciones educativas que promuevan cambios estructurales y funcionales para la inclusión. De estos planteamientos, se han realizado adaptaciones, que buscan evaluar su aplicabilidad en distintos contextos, especialmente en los latinoamericanos (Plancarte, 2010; Sandoval, y otros, 2002). Aunque les han hecho críticas por su carácter funcionalista y el cumplimiento de indicadores que opacan en cierta medida a las personas y el

reconocimiento del otro en el escenario escolar (Betancur J. E., 2016; Flecha, 2015; Slee, 2012).

Esto ha generado un grupo de significados sociales que se convierten en imaginarios instituidos (Castoriadis, 2007; Murcia N. , 2011) en las comunidades sobre la educación inclusiva, siendo los prejuicios configurados socialmente (incapacitado, niños especiales, retardado, negro, desechable, entre otros) (Domínguez A. I., 2009) más fuertes que las mismas afectaciones sufridas por las personas excluidas (Soto & Vasco, 2008), situación que obstaculiza los procesos incluyentes, puesto que además de romper la barrera de la exclusión, se debe convencer a la gente que estas personas no pueden ser estigmatizadas por sus particularidades.

Estos prejuicios y denominaciones han venido evolucionando en aras de superar estas descalificaciones que han sido asignadas a las personas por sus condiciones específicas, ante todo, buscando que estas se sientan cómodas, incluidas y reivindicadas en sus derechos, pero a pesar de los esfuerzos realizados, se siguen observando dinámicas de discriminación (García et al 2015). Dichas dinámicas son bases de análisis fundamentales para el desarrollo de esta investigación, debido a que es necesario reconocer como los actores sociales viven y constituyen sus encuentros con el otro y cómo pueden transformar sus prácticas para vivir juntos (Touraine, 2000).

Ahora, es necesario resaltar un aspecto clave en la comprensión de cómo ha evolucionado la inclusión en el escenario educativo, y este hace referencia a dos tendencias que han movilizad las dinámicas institucionales, la primera, da cuenta de la inclusión educativa, que se caracterizó como un proceso enmarcado en la integración del excluido al sistema escolar (Soto N. , 2007b; Soto R. , 2003; Murcia N. , 2008), requiriendo adaptaciones en mayor medida por parte del individuo. Estos desarrollos se iniciaron por la vinculación de estudiantes en condición de discapacidad (en su mayoría), pero no se contaban con las infraestructuras apropiadas en aspectos arquitectónicos y de medios educativos; ni con ajustes curriculares profundos de los contenidos, las metodologías y las prácticas evaluativas, además, de no contar con personal especializado ni profesores suficientemente formados para atender a este tipo de poblaciones (Castro R. A., 2018; Correia-Lopes, 2014; Garnique-Castro & Gutiérrez-Vidrio, 2012).

Lo mencionado anteriormente, generó unas situaciones de crisis en los establecimientos educativos, puesto que muchos no estuvieron preparados para

implementar de manera adecuada estas inclusiones, deviniendo en rechazo, discriminación, deserción y malestar en algunos de los actores de la comunidad (Beltrán-Villamizar et al., 2015). Esto fue intervenido y evolucionando de manera paulatina, hasta generar cambios más profundos que atendieran a las necesidades de los sujetos, transformando el enfoque que se había dado inicialmente, y reconociendo la importancia de hacer las adaptaciones requeridas por parte de la institución para las poblaciones afectadas por el flagelo de la exclusión.

Esta segunda tendencia ha sido denominada: educación inclusiva, concibiendo a la escuela como un espacio para todos en donde las barreras del aprendizaje se vean disminuidas para las especificidades de los estudiantes y se promueva la convivencia entre pares, lo que ha generado nuevas formas de asumir el acto educativo, comprendiendo que en este se promueve la equidad y la igualdad social para una sociedad más justa (Mineducación, 2017a; 2007; 2006).

La «educación inclusiva» es una adjetivación al sistema educativo, que resalta la necesidad de considerar permanentemente la diversidad humana como posibilidad para transformar los procesos formativos atendiendo a la heterogeneidad cognitiva, motivacional, social y cultural de cada agente perteneciente y participante del sistema educativo. Su principal diferencia con la «inclusión educativa» es precisamente no estar dirigida solamente a la vinculación de algunos grupos que históricamente han sido marcados como «diferentes» en el lugar de la anomalía, sino precisamente al abordarse desde la perspectiva de transformar la institucionalidad para permitir el aprendizaje y la participación de todos y cada uno de sus integrantes desde su particularidad (Echeverry et al., 2017, págs. 65-66).

Lo que se ve reflejado en los planteamientos de Moriña-Diez (2004), donde se hace un recorrido de la inclusión en los escenarios educativos, mostrando como el concepto y las prácticas se han movilizadas desde la integración de poblaciones en condición de vulnerabilidad, hacia una educación para todos que establezcan unas modificaciones que devengan en una educación de calidad, de las cuales sobresalen cuatro ideas: la inclusión como derecho, la inclusión como vía para garantizar la equidad, el derecho humano que tiene todo sujeto para ser educado con sus iguales, y para finalizar, la necesidad de que la sociedad asegure el desarrollo de la inclusión.

El objetivo de la educación inclusiva no es, por tanto, homogenizar las diferencias, sino el reconocimiento de esas diferencias y la construcción del aula como comunidad para que se trabaje con esas diferencias, de forma que cada persona se sienta en algún sentido conectado con lo que se está haciendo en el aula (Moriña-Díez, 2004, pág. 26).

A pesar de los cambios que se generaron desde la implementación de las políticas, culturas y prácticas inclusivas de esta tendencia, surge una crítica direccionada a las miradas economicistas con las que han sido asumidas, puesto que la inclusión social ha relevado la repartición de recursos u oportunidades para las personas (Betancur J. E., 2018; 2017); opacando el reconocimiento del otro y las diferencias (Honneth, 2010; 2007; 1997). Complementando esto, se puede decir que, en el afán de cumplir los indicadores propuestos por los lineamientos, se privilegian los aspectos administrativos instrumentales de la calidad educativa, sobre todo en el formato, restándole importancia a las relaciones sociales y a la calidad humana (López & Yepes, 2016).

En el año 2015 organizaciones como la Unesco, la Unicef, el Banco Mundial, entre otras, se plantearon un marco de acción (Educación 2030) para la realización del objetivo de desarrollo sostenible número cuatro que busca «garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos». En esta declaración de Incheon se propusieron el aseguramiento de las siguientes metas: Primero, que todos los niños culminen con éxito la enseñanza primaria y secundaria, la cual debe ser gratuita, equitativa y de calidad; segundo, el acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y el preescolar; tercero, un acceso igualitario de todas las personas a una formación terciaria de calidad, incluyendo la técnica, profesional y universitaria; en cuarto lugar, el aumento considerable de personas competentes que puedan acceder al trabajo decente y el emprendimiento; quinto, eliminar las barreras de género, discapacidad, poblaciones indígenas y niños en situación de vulnerabilidad que se dan las instituciones educativas; como sexta meta, la alfabetización de todos los jóvenes y la mayoría de adultos, incluyendo las nociones elementales de aritmética; y por último, se busca que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos para promover el desarrollo sostenible (Unesco, 2015).

A pesar de las intenciones y lineamientos propuestos, se pueden encontrar ciertas dificultades y limitantes para el alcance y cumplimiento de esto, tal como lo menciona Gisela

Untoiglich (2020) en las promesas incumplidas de la inclusión, en donde expone que: «Sin embargo, la mayoría de las escuelas a 30 años de iniciado el proceso, sobre todo en el ámbito de gestión privada, siguen considerando que pueden «seleccionar» a sus estudiantes» (pág. 42), además de los docentes, que siguen manifestando la falta de procesos formativos para la atención de estudiantes con diversidades, y quienes asumen esta labor como un reto personal, más que un principio fundante de su trabajo.

A partir de la reflexión realizada, surge entonces una pregunta que hace referencia a: ¿cómo es necesario que se configure la inclusión en el escenario educativo?, porque a pesar de los constantes cambios y la evolución que se ha venido generando, se siguen instituyendo imaginarios sociales excluyentes cargados de prejuicios, discriminación y de desconocimiento (Betancur J. E., 2016; 2013). Para responder a esta pregunta, es indispensable pensar en dinámicas que superen la cosificación del otro como un ser diferente o distinto de, al cual se le debe incluir en un sistema que lo expulsó por su condición (Skliar, 2007).

Esto también viene acompañado a una crítica profunda a los modelos de educación inclusiva pensados en perspectivas de justicia social igualitaria y equitativa con miradas economicistas; es decir, no es restarle importancia a los principios de participación y repartición de oportunidades, bienes y derechos, sino, habitar la inclusión desde prácticas sociales que se movilicen a partir del reconocimiento (Honneth, 2010; 2007; 1997); (Ricouer, 2006); (Salas-Astrain, 2016) y la reificación¹³.

[...] podemos decir que la diversidad y su atención pueden ser concebidas como la construcción social de una forma de mirar al otro, lo cual es el punto de partida para un encadenamiento de consecuencias que se expresan en este caso en las prácticas pedagógicas (Castro R. A., 2018, pág. 69).

El reconocimiento se entiende desde la existencia del otro, el cual genera discrepancias en los seres a partir de las presencias o ausencias que se dan en la convivencia, que devienen en una constante construcción de las particularidades de los sujetos allí presentes, es decir, estas discusiones permiten generar transformaciones en las diferentes personas (Murcia & Jaramillo, 2017), en este caso, a aquellas que hacen parte

¹³ Una actitud reificante se caracteriza por el aislamiento de las prevenciones que se tienen de las personas, el mundo y los objetos. La cual debe promoverse en la escuela para que no se vean a los otros como un objeto que necesita suplir necesidades que le fueron negadas.

del escenario educativo. Tal y como es mencionado en una crítica realizada por Loaiza (2011) al modelo inclusivo planteado en el sistema, el cual se ha direccionado en atender a los diferentes y en la integración del otro como un ser deficiente o carente de, opacando un asunto clave como es el reconocimiento de las diferencias para la construcción de una escuela más incluyente.

Mèlich (2014) menciona que existe una lógica cruel con la que se movilizan las relaciones sociales en el mundo, basada en una forma de ver a los demás y a nosotros mismos, marcadas por el aceptar o rechazar al otro, promoviendo la exclusión del distinto por no estar de acuerdo en el cumplimiento de los parámetros de normalidad ya establecidos. Esto también se ve reflejado en los postulados de Honneth (2010; 2007; 1997); cuando se resalta el menosprecio como categoría central de la exclusión, al considerar que los sujetos son reducidos por condicionantes que se alejan de los ideales construidos en los grupos, es decir, juzgar al otro desde la cosificación e instrumentalización (Barrasús, 2013; Salas-Astrain, 2016).

A partir de lo mencionado, se sustentan dos elementos principales para el desarrollo de esta tesis doctoral, el primero fue enunciado anteriormente, haciendo referencia a la inclusión social en el escenario educativo como un conocimiento de tercer tipo, el cual es acordado por los diferentes actores que viven el fenómeno en cuestión. Esto amerita la necesidad de realizar un trabajo que no se reduzca a la revisión de normas y políticas, o simplemente a mirar las prácticas, o preguntar qué entienden o sienten las personas acerca de la problemática; al contrario, se requiere un ejercicio que muestre cómo los individuos se movilizan en estas dinámicas a partir de un saber conjunto constituido por acciones, planeaciones y sentires sobre el fenómeno.

En segundo lugar, se presenta un elemento que indica la pertinencia de saber cuáles son los conocimientos de tercer tipo acordados en la misma comunidad educativa, pues estos son las bases de los diferentes acuerdos y las responsables de su movilidad en el escenario educativo, es de esta manera como se deben identificar y comprender las dinámicas sociales que, en sí, determinaran el fenómeno de la inclusión social. Además, también surge un aspecto relevante que se relaciona con las posibilidades que existen para generar transformaciones de fondo a prácticas que son excluyentes por su naturaleza.

Metodología

Al abordar la naturaleza del problema de investigación, y ya que en este se asume la realidad como una construcción social (Castoriadis, 2007; Gergen, 2007; Murcia N. , 2011), fue necesario buscar un enfoque que permitiera la comprensión de los acuerdos y las dinámicas que se movilizan en el fenómeno. Esto se realizó a través de la implementación de diferentes métodos, técnicas e instrumentos que visibilizaron las configuraciones con la que los actores viven y le dan sentido a su mundo. Fue así, por lo que se determinó una mirada complementaria del problema (Murcia & Jaramillo, 2008), en la cual se vislumbraron diferentes opciones que pudieran reconocer e interpretar las realidades conversacionales y los conocimientos de tercer tipo (Shotter, 1993a) sobre la inclusión en el escenario educativo.

Para poder comprender estos acuerdos fue necesario implementar una lógica que superara los reduccionismos marcados de las ciencias positivas ubicados en la explicación de la causa y el efecto, puesto que las realidades sociales se construyen desde las fluctuaciones y la improbabilidad, por lo que no se pueden establecer grandes principios o leyes generales que determinen el conocimiento compartido de una comunidad (Gergen, 2007), en este caso sobre la educación inclusiva. Por lo tanto, se reconoce que el presente trabajo se ubica en un interés histórico hermenéutico (Habermas, 1984), ya que no existe la causalidad debido al flujo y bullicio que se vive en las comunidades, lo que implica una forma diferente de abordar el problema de investigación, partiendo de las interacciones sociales mediadas por el lenguaje (Herrera, 2010; Tójar, 2006).

Pensando en esta lógica, se seleccionó la *Teoría del actor Red*¹⁴, siendo una sociología relacional caracterizada por la constitución de entidades heterogéneas interconectadas, entre ellas se encuentran los seres humanos y los diferentes objetos naturales o artificiales, incluyendo los simbólicos (Girola, 2017). A partir de este supuesto teórico, se fundamentó un trabajo encaminado a buscar el conocimiento de tercer tipo, entendido este como un saber compartido que surge desde adentro de la situación,

¹⁴ La teoría de Actor Red fue propuesta por Latour (2008) para superar las dualidades que se presentan en el pensamiento moderno basadas en la relación sujeto/objeto del conocimiento, sugiriendo una alternativa en la que se concibe una conexión entre lo humano y no humano formando redes en las cuales nos afectamos mutuamente, citado por Girola (2017).

constituyendo un mundo que se basa en la reciprocidad de sus miembros al compartir unas dinámicas que se convierten en una posesión colectiva (Shotter, 1993b).

Este mismo autor menciona que el contexto es un flujo desordenado, difuso, de ida y vuelta de la actividad sensorial práctica, que es indeterminado y se ubica en la incertidumbre, y dicha actividad se produce en las acciones (lo que hago como individuo), los acontecimientos (lo que meramente le ocurre al individuo en su entorno, pero no es capaz de controlar individualmente), y la acción conjunta (dos rasgos fundamentales que son primero la situación construida socialmente y la segunda la cualidad intencional y su contenido) (Shotter, 1993b).

De esta manera, el trabajo se encaminó a buscar los diferentes componentes que permitiesen la identificación y la posterior comprensión de este conocimiento, el cual debía mostrar con claridad cómo se acordaba y se configuraba desde *las acciones, los discursos y el entre nos*, cada uno de los conocimientos del tercer tipo. En primer lugar, se hizo un acercamiento a la realidad institucional educativa, partiendo de un enfoque introspectivo-vivencial (Camacho & Marcano, 2003)¹⁵, en el cual se hicieron 18 observaciones de las prácticas incluyentes y excluyentes a través de diarios de campo en diferentes escenarios: clases, recreos-descansos, reuniones de padres de familia, elección del personero e inauguración de los juegos interclases. De allí, se identificaron aproximadamente 32 códigos iniciales (Strauss & Corbin, 2002) que representaban desde la práctica social y el bullicio de lo cotidiano, cómo se vivía la inclusión social en el escenario escolar en unos esquemas de inteligibilidad (Jaramillo et al., 2014). Es importante mencionar que, para este primer momento, se tuvieron en cuenta unos principios etnográficos (Hammersley & Atkinson, 1994) las cuales son la observación participante y la reflexión sobre los patrones culturales de la comunidad, acercándose a una investigación situada en términos de Murcia (2019).

Desde los códigos emergentes de las prácticas sociales se configuró un nuevo instrumento, el cual fue una entrevista focalizada que se realizó con 19 actores de la comunidad educativa, entre ellos tres padres de familia, ocho estudiantes y ocho

¹⁵ Este enfoque de investigación propuesto por Padrón (1998) se caracteriza por una mirada epistemológica planteada en unos escenarios metodológicos que no surgen de predefiniciones deductivas o inductivas, sino, que se van configurando desde el acercamiento a la realidad social a estudiar, a partir de la vivencia y la introspección, en donde el conocimiento es una construcción social o una interpretación de una realidad aprehensible subjetivamente.

profesores. Este ejercicio se realizó con la intención de buscar los constructos simbólicos con los que las diferentes personas definen y establecen las relaciones sociales de sus prácticas (Castoriadis, 2007; Girola, 2017; Murcia N. , 2011), es decir, qué valores, significados y representaciones le otorgan a los procesos incluyentes y excluyentes observados en lo cotidiano. De aquí es importante relevar la indeterminación de la realidad social, la fluidez que se da en las diferentes dinámicas de los acuerdos sociales, el valor de lo simbólico en el desarrollo del lenguaje y las expresiones conjuntas que se dan en estos escenarios (Austin, 1996; Joas & Knöbl, 2016).

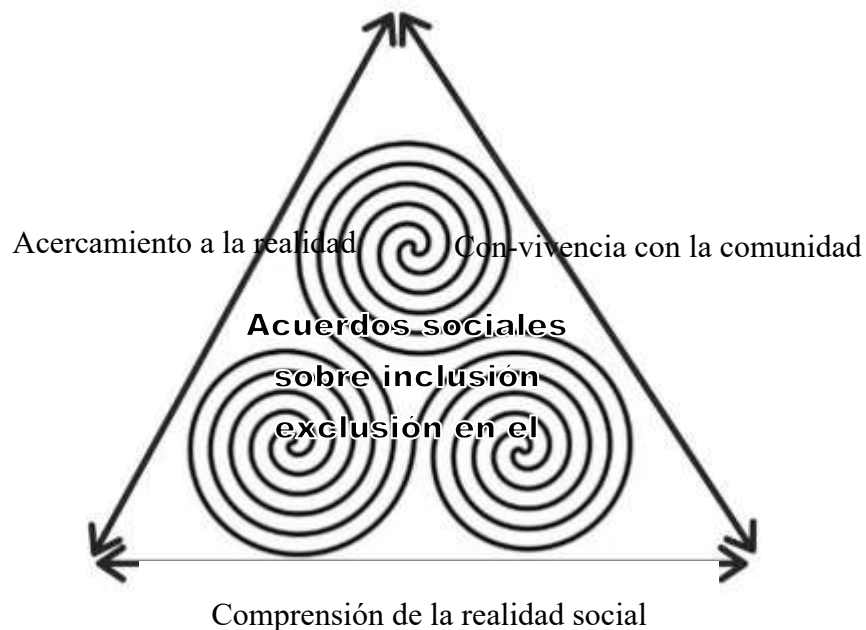
A partir de la aplicación de entrevistas se realizó un proceso de categorización axial y selectiva (Strauss & Corbin, 2002) de los códigos encontrados inicialmente, convirtiéndose en la base de un último instrumento para llevar a cabo el grupo focal, en donde se discutieron los diferentes acuerdos sociales en la búsqueda del entre nos. Esta técnica tuvo un interés marcado en poner en cuestión de los actores los saberes conjuntos de la comunidad, para así poder determinar los conocimientos de tercer tipo (Shotter, 1996; 1993a; 1993b) que se daban en el escenario escolar.

Por último, se realiza un proceso de saturación que se caracterizó por definir las seis categorías centrales del trabajo (acuerdos sociales sobre la inclusión en el escenario educativo) desde la triangulación (Creswell, 2013) de los instrumentos utilizados para la recolección de la información (diarios de campo, entrevistas focalizadas, grupos focales y análisis documental¹⁶); de los antecedentes investigativos; de las tensiones teóricas y normativas que se consolidan en la educación inclusiva. Estas serán plasmadas a través de una espiral conversacional (ver figura 9), durante la propuesta metodológica que busca representar los acuerdos sociales de la comunidad educativa, apoyándose en su peso social y en la movilidad de los actores intervinientes.

¹⁶ Para el análisis de las leyes, normas y políticas sobre educación inclusiva se codificaron con base en las seis categorías encontradas (acuerdos sociales sobre inclusión) en el estudio.

Figura 3

Diseño metodológico



Nota. Tomado de Betancur y Flórez (2012).

Este proceso de investigación es sustentado desde el diseño metodológico propuesto por Betancur y Flórez (2012), el cual se fundamentó en comprender las realidades sociales, de una manera diferente a la linealidad del tiempo y el amalgamamiento de momentos, enfocándose en la espiral que permite volver en sí mismo cuando el problema lo requiera y la triangulación genere interpretaciones desde las voces de los actores sociales.

La investigación se llevó a cabo en una institución educativa de la ciudad de Manizales de naturaleza pública y de carácter mixto, enfocada en la formación de formadores, en dónde se tuvo como unidad de análisis los Conocimientos de Tercer Tipo que se dan en las realidades conversacionales acerca de la inclusión en el escenario escolar. Para la unidad de trabajo se consideraron a estudiantes, profesores, padres de familia y directivas; las actividades académicas las cuales están las clases, descansos – recreos, jornadas complementarias, izadas de bandera, elecciones de personero y juegos

interclases; además del Proyecto Educativo Institucional y aquellos documentos que hicieran referencia a la educación inclusiva.

En cuanto a los criterios de selección de los actores sociales se debe mencionar que estos fueron identificados en la etapa de observación y escogidos por su papel dentro de las prácticas incluyentes/excluyentes, por ejemplo: los mediadores, promotores, indiferentes y receptores. Además de esto, su consentimiento y deseo de participar dentro de esta investigación, contando con los debidos permisos de los miembros de la comunidad educativa.

Con referencia a las técnicas de recolección de la información se plantearon cuatro instrumentos, los cuales permitieron encontrar las movilidades de los acuerdos sociales, desde *las acciones, los discursos y el entre nos*. En primer lugar, se realizaron observaciones participantes y diarios de campo, que permitieron identificar *las acciones* sobre inclusión/exclusión que se vive en el bullicio de lo cotidiano, todo esto de manera anecdótica mediante un acercamiento etnográfico (Hammersley & Atkinson, 1994). Este tipo de observación, en términos de Tójar (2006) consigue recoger datos primarios del campo mismo, caracterizándose porque el investigador debe ser aceptado por la comunidad en donde se desarrolla el estudio y su participación se representa en comportamientos comunes con los actores sociales (Angrosino, 2012).

Una segunda técnica fue la entrevista, en este caso focalizada, la cual se caracterizó en ser una conversación con un cuestionario no estructurado y basado en unos focos de discusión (Hernández et al., 2012) que eran correspondientes a los primeros encuentros de los diarios de campo, en esta se preguntó directamente por las *significaciones referenciales y simbólicas* que tenían los actores sociales sobre las prácticas y acontecimientos de la inclusión/exclusión. Esta técnica es de tipo conversacional donde se discuten puntos o temáticas sobre ciertas situaciones o eventos que deben ser profundizados en el debate con el entrevistado, teniendo en cuenta cuatro criterios: la ausencia de dirección, la especificidad, la amplitud y el contexto personal (Flick, 2007).

También se realizó una revisión documental de las políticas y lineamientos propuestos por la institución para la educación inclusiva, por medio de una matriz de análisis explicativa (Tójar, 2006) que permitió hacer unas interpretaciones sobre los diferentes documentos y la determinación de las relaciones con los acuerdos sociales que se dan en el contexto (Creswell, 2013; Flick, 2007). Cabe aclarar que la intención de este instrumento

no fue el de hacer un análisis fraccionado de la realidad social, por el contrario, Taylor (2006) menciona que estos documentos se encuentran en el trasfondo del acuerdo social y constituyen la realidad.

Para finalizar, se implementaron unos grupos focales con el interés de generar aperturas a la discusión y la reflexión de *las acciones y significaciones*, que dejaran ver la acción conjunta (Shotter, 1993b), es decir, *el entre nos*. Esta técnica se reconoce por ser reactiva en donde un grupo de personas de un contexto específico que comparten características y conocimientos en común, se juntan para expresar y confrontar un debate bajo la dirección de un moderador (Tójar, 2006).

Con referencia al análisis y procesamiento de la información, es importante dejar claridad que este tiene dos momentos, un primero que se enfocó en la codificación abierta, la categorización axial y selectiva (Strauss & Corbin, 2002), en la cual se tomaron los relatos de los diferentes instrumentos de recolección, generando unas categorías que responden a los acuerdos sociales sobre inclusión en el escenario educativo. Un segundo momento, se basó en la propuesta metodológica de esta tesis, que fue denominada *espiral conversacional*, donde se plasmaron los resultados de las categorías encontradas en el primer momento a partir de unos ejes relacionados con las prácticas, los discursos, el entre nos, las políticas y las teorías.

Como ya se mencionó anteriormente, se realizó un proceso de categorización por medio del Software Atlas.ti ¹⁷; teniendo en cuenta los principios de saturación, muestreo teórico y comparación constante propuestos por Glaser y Strauss (2006) que dieron apertura a la codificación abierta, siendo esta un proceso analítico de la identificación de conceptos y propiedades de los datos. Allí se reconocieron unas primeras características que fueron ubicadas en códigos y empezaron a decantar ciertas tendencias sobre la inclusión y exclusión en el escenario de la institución educativa. Paso seguido, se determinaron unos niveles y jerarquías expresados en categorías y subcategorías a partir de ejes (acuerdos sociales) que comenzaron a dar sentido a cada uno de los conceptos que emergieron de la realidad y se constituyeron en la categorización axial.

¹⁷ Este software diseñado por la compañía Scientific Software Development GmbH para el manejo y procesamiento de la información cualitativa, el cual el grupo de Investigación Mundos Simbólicos: Estudios en Educación y Vida Cotidiana cuenta con licencia.

Ya para finalizar este momento, se buscó saturar y refinar cada una de las categorías axiales con sus respectivas características y dimensiones en el proceso de la categorización selectiva, en donde se terminaron de definir las relaciones entre los distintos acuerdos sociales que configuran los conocimientos de tercer tipo sobre inclusión/exclusión en el escenario escolar. Este momento se consideró la base interpretativa de la realidad social y el punto de partida para el análisis general de las espirales conversacionales.

Desde esta espiral conversacional se consolida la propuesta de tesis metodológica de la presente investigación y se caracteriza por dos componentes, primero la espiral a manera de representación interpretativa de la movilidad de los acuerdos sociales, y segundo, lo conversacional siendo la referencia de la constitución simbólica del mundo, a partir del lenguaje y la conversación.

Para dar explicación a lo anterior se hará mención del círculo hermenéutico en Gadamer (1993) el cual busca comprender la realidad desde las múltiples interpretaciones que se dan en el fenómeno, teniendo en cuenta las experiencias del ser vivido de manera individual, pero también colectiva, además, de todas las connotaciones que las instituciones llevan la doxa y la misma teoría, principios que son relevantes a la hora de plantear una opción metodológica permitiendo entender los acuerdos sociales dentro de las comunidades. Esta lógica de pensamiento supera los reduccionismos de las ciencias positivas que buscan explicar la causa – efecto de una situación dentro del fenómeno, este argumento esbozado anteriormente, es vital para la comprensión del hecho desde el lenguaje de cada uno de los individuos.

La espiral surge entonces, como una alternativa que no se queda en el hecho del círculo, puesto que este vuelve a su punto de inicio y correría el riesgo de convertirse en vicioso, teniendo en cuenta que en esta espiral se visualizan las experiencias, las acciones, los saberes teóricos y sobre todo los saberes compartidos que de una manera más compleja determinan cómo se vive en ese mundo (Catoggio, 2009; Vásquez H. C., 2005; Weiss, 2017).

Esta doctrina me parece, en el fondo, correcta. La fórmula expresiva, que ejemplifica el proceso brillantemente, la encontró Winfried Hassemmer: no se trata de un 'círculo hermenéutico', sino de una 'espiral hermenéutica'. Esto no es un mero juego de palabras; más bien la formulación de Hassemmer revela la verdadera estructura de la hermenéutica. El círculo vicioso regresa al punto de

partida, con lo que no se sale del círculo. La espiral, por el contrario, nos hace también regresar, pero no aterriza sobre el punto de partida, sino que conduce a un plano 'superior'. No aboca a un callejón sin salida, sino que se mueve en un terreno abierto, alcanza nuevos ámbitos, se aproxima a un objetivo alejado del punto de partida, hasta que lo consigue (hasta que, comparados los casos, son equiparados o considerados desiguales) (Kaufmann, 2005, págs. 409-410).

El segundo componente se ubica en la conversación y como menciona Shotter (1993b), es en esta que se configura y se reconfigura el mundo, siendo el lenguaje el eje movilizador de los individuos que viven dentro de una situación. Además, desde los actos de habla (Austin, 1996; Searle, 1994); se hizo el análisis de cada uno de los relatos que fueron consignados en los instrumentos de recolección, buscando más que definiciones declarativas sobre la educación inclusiva, fueron las intenciones o experiencias individuales y colectivas de cómo se vive este fenómeno en el escenario escolar. Por lo que se privilegiaron preguntas basadas en los hechos observados, que indagaron sobre las declaraciones, los sentimientos que provocaban y las posibilidades que emergen en los conocimientos de tercer tipo.

De lo expuesto surge este método de procesamiento de la información, con el interés de comprender las dinámicas de los acuerdos sociales, la cual fue denominada: espirales conversacionales, en donde se tuvieron en cuenta cinco ejes que buscaron representar la movilidad de los acuerdos y el peso social, siendo el primero, las prácticas sociales, observando aquí las acciones incluyentes o excluyentes; segundo, los discursos y las significaciones que le daban los actores a estas prácticas y situaciones; en tercer lugar, el entre nos, o los saberes conjuntos que reflejaban a partir de la discusión y el debate cómo se acercaban o alejaban ante determinada situación desde lo colectivo; un cuarto eje que hace referencia a las intenciones de las políticas (normas, decretos y leyes) y los proyectos institucionales sobre la educación inclusiva; y por último, las tensiones teóricas e investigativas¹⁸ que se relacionan con ese conocimiento de tercer tipo.

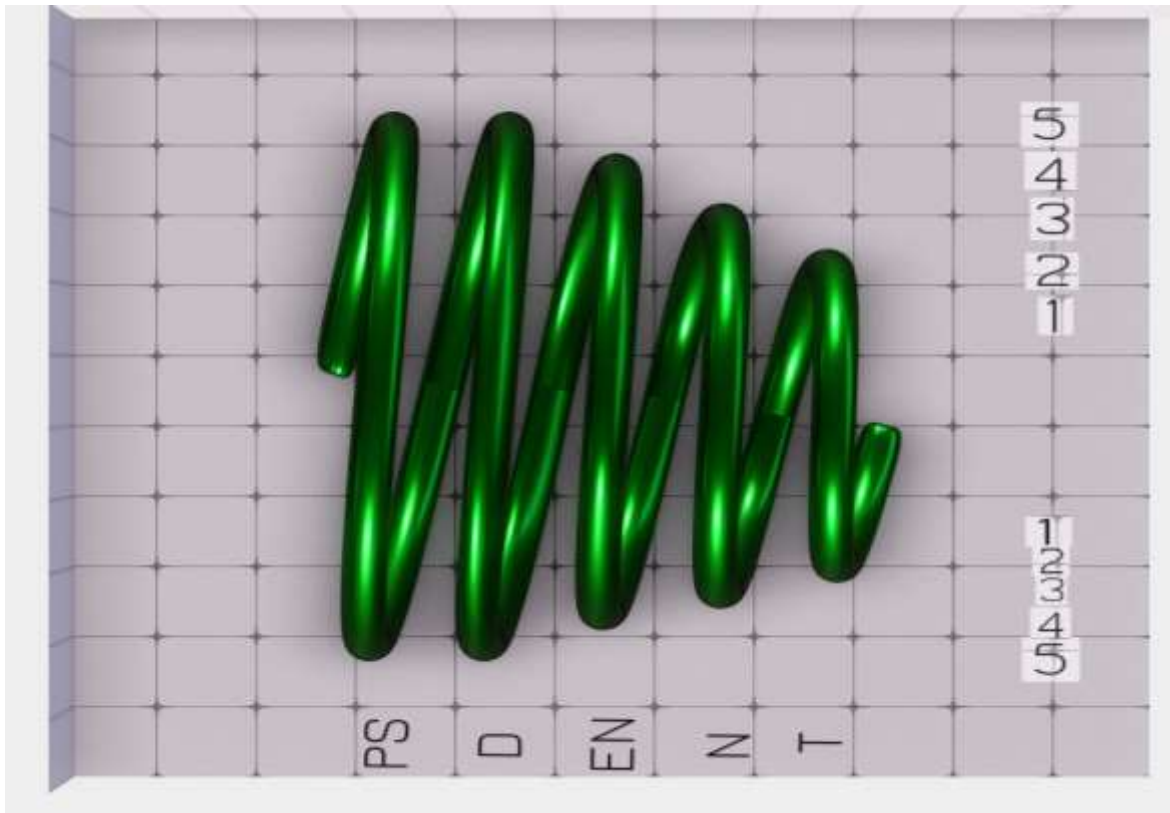
Para hacer lectura de las espirales, se deben tener en cuenta los siguientes aspectos. Primero, tener presente los cinco ejes mencionados anteriormente y sus convenciones: *práctica social PS*, *discursos D*, *entre nos EN*, *normativas N* y *teóricos T*.

¹⁸ Para este análisis se realizó una métrica en buscadores de acceso libre y pago para ver que tanto peso social tenían cada una de las categorías (acuerdos sociales) encontradas.

Cada uno tendrá un espiral que se verá representado por su peso social, siendo 1 muy bajo, 2 bajo, 3 mediano, 4 alto y 5 muy alto. De acuerdo con estas lógicas se realiza un promedio y se puede ver los acuerdos sociales más fuertes y aceptados socialmente, y cuáles no (ver figura 10).

Figura 4

Espirales conversacionales



Nota. Elaboración propia

Análisis y Discusión de Resultados

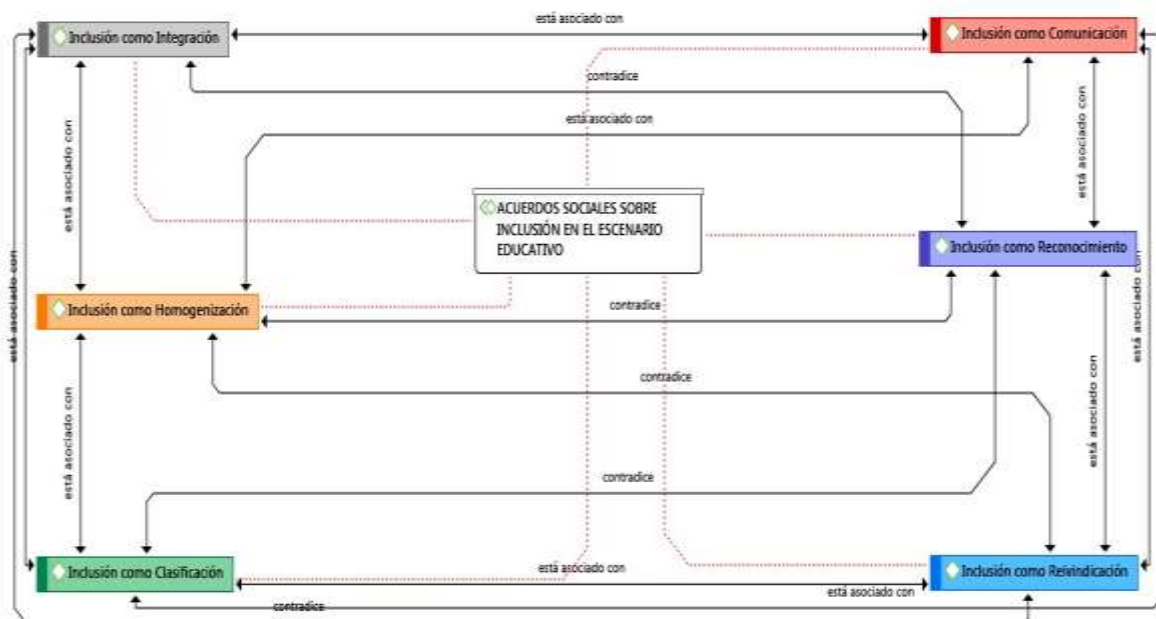
En el desarrollo de este capítulo se presentarán los resultados de esta investigación en concordancia con los objetivos propuestos, teniendo en cuenta las dinámicas en las que se movilizan los diferentes acuerdos sociales identificados desde la comunidad educativa, mostrando la triangulación propuesta anteriormente en la metodología, donde se evidencia el desarrollo categorial, las tensiones teóricas e investigativas y las interpretaciones alcanzadas.

Cabe aclarar que inicialmente se esbozarán las categorías con sus respectivas relaciones, dando evidencia de la movilidad de los acuerdos y los conocimientos compartidos por los miembros de la comunidad. En una segunda parte, se presentarán las espirales conversacionales en las que se muestran las dinámicas de la realidad social y cómo cada categoría se exterioriza en el escenario educativo.

En esta tesis emergieron seis categorías representadas en los acuerdos sociales de la comunidad educativa, siendo estas *Inclusión como integración*, *Inclusión como Homogenización*, *Inclusión como Clasificación*, *Inclusión como Comunicación*, *Inclusión como Reivindicación* e *Inclusión como Reconocimiento*. Con respecto a las relaciones graficadas en la figura 11, se puede decir que varias están asociadas entre sí, las cuales son *inclusión como integración* con inclusión como comunicación, inclusión como homogenización, inclusión como clasificación e inclusión como reivindicación, pero se contradice con la inclusión como reconocimiento. También, la *inclusión como comunicación* está asociada con todas las categorías, menos con la inclusión como clasificación ya que se contradicen.

Figura 5

Acuerdos Sociales sobre Inclusión en el Escenario Educativo



Nota. Elaboración propia en Atlas.ti 8.

Además, la *inclusión como homogenización* está asociada con la inclusión como clasificación y se contradice con la inclusión como reconocimiento y la inclusión como reivindicación. De igual manera, la *inclusión como reconocimiento* se asocia también con la inclusión como reivindicación, pero se contradice con el resto. Asimismo, la *inclusión como clasificación* se asocia y se contradice entre sí con la inclusión como reivindicación y está asociada con inclusión como homogenización. Por último, la *inclusión como reivindicación* ha sido mencionada en las relaciones de las categorías anteriores.

También se presentan cuatro categorías axiales de manera transversal en cada uno de los acuerdos sociales con sus respectivas subcategorías o códigos, las cuales determinaron las diferentes características y los saberes compartidos sobre determinada situación, otorgando una definición propia a cada interpretación de la realidad. Estas son las siguientes: *acciones excluyentes, acciones incluyentes, territorio y elementos institucionales*.

Para la escritura de este documento se presenta un proceso en el cual se triangulan las diferentes observaciones, relatos de las entrevistas y grupos focales, el proyecto educativo institucional, las citas de los autores y las interpretaciones realizadas por el investigador, teniendo en cuenta unas convenciones que darán referencia a la técnicas e instrumentos de recolección utilizados.

Tabla 1

Convenciones

Palabras	Abreviación
Observaciones y/o diarios de campo	DC
Entrevista Padre de Familia	EPF
Entrevista Estudiante	EE
Entrevista Docente	ED
Grupo Focal	GF
Proyecto Educativo Institucional	PEI

Para definir el peso de cada uno de los acuerdos sociales fue necesario realizar distintos procedimientos, el primero corresponde al de la teoría: se buscó en bases de datos de acceso libre y pago (ver tabla 2), teniendo en cuenta símbolos y comandos para lograr mayor exactitud a la hora de arrojar los resultados como son las comillas y el «and», esta se realizó en español e inglés de la siguiente manera «Educación inclusiva» and «(las 6 categorías)» y de acuerdo a la cantidad de artículos encontrados se determina las veces que es referenciado cada uno de los acuerdos sociales.

Tabla 2

Componente Teórico, Bases de Datos

Búsqueda		Google Scholar	Scopus	DOAJ	Springer	Taylor & Francis	Redalyc	Scielo	Total
Educación inclusiva	e	42600	19	27	5	89	326646	36	469085
integración									
Inclusive education	and	55100	392	143	2494	444	41011	79	
integration									
Educación inclusiva	y	2180	0	1	0	7	24194	0	31036
homogeneización									
Inclusive education	and	1010	3	4	123	7	3504	3	
homogenization									
Educación inclusiva	y	22400	0	2	0	34	99443	1	199890
clasificación									
Inclusive education	and	28000	61	17	1088	92	48740	12	
classification									
Educación inclusiva	y	46200	0	23	7	115	384264	1	587197
comunicación									
Inclusive education	and	90800	429	153	3153	1017	60974	61	
communication									
Educación inclusiva	y	3410	0	2	0	15	31749	0	53059
reivindicación									
Inclusive education	and	278	1	0	20	15595	1989	0	
vindication									

Educación inclusiva reconocimiento	y	36500	1	16	0	98	243499	20	353333
Inclusive education recognition	and	40800	148	43	2272	295	29606	35	

El segundo proceso realizado fue para determinar cómo se viven los acuerdos sociales en las normativas relacionadas con la educación inclusiva, en donde se realizó una codificación en cada uno de los documentos y se revisó con respecto a los seis conocimientos sobre inclusión en el escenario educativo y las propuestas directamente relacionadas. De allí se pudo determinar el peso social de cada uno de estos acuerdos (ver tabla 3) en las Leyes, normas, decretos, guías y acuerdos.

Tabla 3

Componente normativo

Acuerdo Social	Número de Relatos
Inclusión como Integración	33
Inclusión como Homogeneización	66
Inclusión como Clasificación	874
Inclusión como Comunicación	170
Inclusión como Reivindicación	1056
Inclusión como Reconocimiento	210

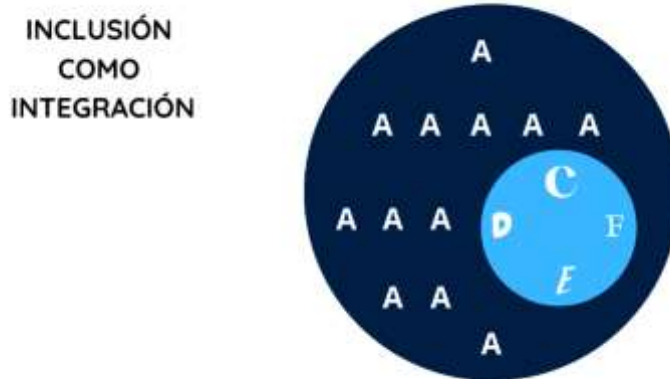
Nota. Elaboración propia.

Inclusión como Integración

La primera categoría que se presenta es quizás una de las más instituidas con referencia a la inclusión en el escenario educativo, y de igual manera, una de las concepciones con mayor crítica por los reduccionismos a los que someten a las personas en condición de excluidas. Esta se considera como la manera que ha sido la vinculación de quienes sufrieron algún tipo de exclusión social del sistema educativo (generalmente poblaciones con discapacidades físicas o cognitivas), en la que se genera un reconocimiento a estas poblaciones a manera de reivindicación de sus derechos, permitiendo su acceso al escenario escolar.

Figura 6

Inclusión como Integración Representación



Nota. Elaboración propia

En la figura 12 se representa como se desarrollan estos procesos de inclusión social, en donde se vinculan los excluidos dentro del sistema educativo, brindando oportunidades de participación, de distribución de derechos y recursos para asegurar su ingreso y permanencia en el escenario escolar, sin embargo, esto no implica que sean bien acogidos por el resto de la comunidad, puesto que se mantienen unas diferenciaciones basadas en sus particularidades que por lo general fueron su motivo inicial de exclusión, generando procesos de clasificación y rechazo de demás.

Tabla 4

Inclusión como integración cuadro categorial

Acuerdo social	Categoría axial	Subcategorías
Inclusión como Integración	Acciones Excluyentes	<ul style="list-style-type: none"> • Discusiones y peleas en juegos. • Separación por género en las actividades. • Preferencia del trabajo individual. • Desconocimiento entre hombres y mujeres. • Resultados de las evaluaciones y calificaciones generan interés por parte de los estudiantes y padres de familia. • Clasificación por lugar de procedencia. • Desconocimiento del docente al estudiante. • Desconocimiento en cuanto a la inclusión. • Desconocimiento entre estudiantes. • Desconocimiento del estudiante al docente.
	Acciones Incluyentes	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexiones del profesor sobre el trabajo en equipo y reconocer al otro. • Reconocimiento del docente al estudiante.

	<ul style="list-style-type: none"> • Integración de las particularidades. • Rol del profesor como guía. • Reconocimiento del otro y las diferencias. • Reconocimiento entre estudiantes. • Oportunidades para las personas a través de la inclusión. • Prácticas deportivas y de juegos colectivas. • Prácticas mixtas. • Reconocimiento desde la mediación. • Actores externos son vinculados en el desarrollo de la clase. • Uso de lenguajes particulares y propios.
Elementos Institucionales	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de apropiación de los modelos educativos en la institución. • Falta de formación docente para la inclusión. • Acuerdos sociales con respecto al cuidado y sentido de pertenencia institucional en la inclusión. • Adaptaciones curriculares para la inclusión. • Ubicación en mesas por grupos. • Profesor interviene en la conformación grupal de estudiantes. • Llamados de atención. • Participación de los estudiantes en las actividades académicas (motivaciones por parte del profesor). • Metodologías de clase que aportan al trabajo colaborativo. • Desconocimiento de la institución educativa y las normas a su comunidad educativa.
Territorio	<ul style="list-style-type: none"> • Los espacios virtuales y tecnológicos como escenarios de inclusión. • Zonas de mayor afluencia durante los descansos y barreras invisibles. • El arraigo en los territorios.

Nota. Elaboración propia.

Acciones Excluyentes

Dentro de esta categoría eje se pueden observar cómo existen prácticas que generan exclusión al interior del escenario educativo, resultado de integrar a personas que fueron privadas por un condicionante que los determina distintos. Es así como se enunciarán situaciones y significaciones sobre este suceso para establecer los acuerdos y conocimientos compartidos por el colectivo social que habitan la escuela. Para comenzar, se muestra el siguiente relato:

Bueno, yo llevo aquí tres años largos, y desde que llegue tengo un grupo, supuestamente que se está incluyendo o está incluido, en principio, fue difícil, fue

difícil porque se tornaban un poquito molestos los comentarios que hacían respecto a los grupos «distintos» entre comillas, pero yo creo que en la medida en que se fueron viendo avances y cambios en los muchachos, tanto los docentes, como los estudiantes, empezaron a cambiar esa imagen que tenían sobre lo que es ser una persona que está entre comillas «rotulada» porque pertenece a X o Y aula, mi discusión inicial era eso, que los niños así fueran de otra condición, de otra característica, eran estudiantes de este colegio, la discusión más fuerte era esa, que en principio eran los del colegio y esos niños, ahora todos somos colegio, entonces la discusión fuerte era mucho con los docentes, porque igual el pensamiento del docente se refleja mucho en los estudiantes, entonces si el docente piensa que estos muchachos no deben estar aquí, que a qué vienen acá, que por qué acá y no en otra parte, eso se refleja en los estudiantes y los estudiantes empiezan a generar ese tipo de comentarios y de actitudes, esa discusión, fue fuerte al principio, a mí me toco dar una pelea larguita con eso. ED#3 (Clasificación por lugar de procedencia)

De la entrevista realizada con la docente se puede determinar que gran parte de la comunidad presenta resistencias hacia grupos que fueron excluidos por un rótulo o condicionante, y si esta particularidad perdura en el tiempo, las mismas poblaciones seguirán siendo excluidas dentro del escenario escolar, puesto que todavía se consideran ajenos. De este relato se evidencia también, las evidentes resistencias por ciertas partes de las poblaciones hacía los incluidos, en dónde hay una lógica perversa que muestra que no son parte de la institución a pesar de estar dentro del colegio, situación denunciada por diversos autores, en donde critican los procesos de inclusión integradores los cuales reducen la práctica incluyente a la simple vinculación y a la no comprensión del otro como igual en la escuela (Echeverry et al., 2017; Slee, 2012; Soto N. , 2007b). Esto también se ve reflejado en el siguiente apartado de la entrevista:

Anteriormente te manifestaba de que ha sido difícil, y yo sé que no sólo con el mío porque yo hago parte del Comité de Padres de Familia de bachillerato y nos hemos dado cuenta, de que estos jóvenes, estos pelaos, viene con un chip demasiado diferente y que el acoplamiento de uno con otro ha sido un poco drástico o sea pesado, la calidad de vida de unos no es igual a la de los otros, o sea que seguimos viendo no ya ese grupo que nos tocó cuando éramos estudiantes, ese grupo de amigos sino ya el grupo como de barriada, el grupo de la barra, el grupo

de los de aquí, de los de allá, o sea que eso he notado yo que es muy difícil, ellos bregarse a acomodar a uno de estos grupos, o sea que desde ahí conozco yo que el colegio ha hecho, está haciendo actividades de capacitaciones y todo, pero en concepto para mí ha sido muy difícil retomar esa parte. EPF#6 (Clasificación por lugar de procedencia)

Se podría definir, con lo mencionado anteriormente, que estas acciones excluyentes se caracterizan por la falta de apropiación de la comunidad sobre los principios de igualdad y equidad social (Sen, 2010) en los que se fundamenta la educación inclusiva (Barbosa-Vioto & Vitaliano, 2013); (Beltrán et al., 2015), puesto que las comunidades no se encuentran preparadas para aceptar al otro y le siguen considerando como un distinto de, es decir, se puede vincular a la institución, pero debe seguir siendo escindidos de los considerados «normales», promoviendo la diferenciación entre estudiantes regulares y los integrados para así no afectar los procesos de aprendizaje, teniendo que adaptarse o tal y como lo dice en el relato: «bregarse a acomodar» acercándose más a la tendencia de la inclusión educativa (Moriña-Díez, 2004). Esto también se ve reflejado a continuación, en donde se pregunta por el proceso formativo de un par de estudiantes que son hermanas:

I: ¿En esos procesos se compara con su hermana?

E: Si, mucho y yo soy más inteligente que mi hermana, yo tengo que sacar más que ella, es obvio porque yo soy más inteligente, y yo lo sé y ella lo sabe, [...].

I: ¿Ella no se frustra con eso?

E: No porque eh, no por lo mismo estamos juntas, porque mi hermana sufre un déficit, bueno, no sé cómo se llama eso, ella en sí tiene que estar acompañada, porque ella para aprender se le dificulta mucho, [...] por eso la pusieron conmigo, por eso yo la alcance, pues ella ha perdido muchos años, [...] desde que yo lo alcancé estamos juntas, [...], ya hasta que nos vayamos a graduar, ya [...] vamos a salir, [...] yo obvio, tengo que pensar por mí y por ella, [...] yo por ella no pienso igual que yo, entonces yo pienso como yo supongo que va a pensar ella, [...] [si] yo me saco un cuatro, y entonces ella se saca un tres con cinco, yo [pienso] ah bueno; porque sí ella se saca un cuatro con cinco y yo un cuatro, obvio no, no se puede, sería injusto, sería injusto porque yo soy la que estoy haciendo todo.

I: ¿Qué hace ella entonces?

E: Nada, no ve que le digo que los dos de mi mesa no hacen nada, ella también está en mi mesa.

I: ¿Por qué tu hermana nada hace?

E: Yo digo que es pereza, pero también es porque ella tiene un problema, ay, es que yo no sé cómo es que se llama eso, ella tiene como un problema de *déficit de atención*, ella todos los días tiene que tomar unas pastas, no sé pues como se llama eso, no me acuerdo, pero entonces por eso nos pusieron juntas, porque pues, yo para ser el apoyo de ella, soy un gran apoyo, porque le hago todo, no le digo pues que los de mí mesa no hacen nada.

I: ¿Eso se puede considerar como un gran apoyo o algo perjudicial?

E: [...] también la perjudico, obvio sí, yo también le he dicho mucho a mi mamá, pues obvio yo la perjudico, porque ella en si no está aprendiendo nada porque todo se lo hago yo.

I: ¿Cómo crees entonces que debería aprender ella?

E: Pues que ella haga las cosas sola, ¿si me entiende?, que ya no dependa de mí, pues que ella haga todo sola, es que ella se ve tan normal, es que ella es una niña normal, pues ella es normal jejeje, pero usted la ve y dice esa niña tan linda, usted no la ve pues con ningún problema, pero pues si lo tiene, pero pues ella no lo aparenta, y pues nadie sabe, que no se sepa jejeje. EE#8 (Preferencia del trabajo individual)

En esta conversación se encuentra una dificultad en los procesos formativos realizados en los trabajos grupales, donde la entrevistada indica que su hermana al poseer una condición que afecta su aprendizaje, se convierte en una estudiante a la que se le debe hacer todo el trabajo considerándola como un ser inferior, pero de igual manera, reconoce que esto es perjudicial para ella por su relación académica dependiente y termina por aprobar los diferentes cursos o temáticas sin haber hecho un esfuerzo, ni alcanzado las competencias propuestas en los planes curriculares. Esta situación, genera una reflexión sobre cómo en realidad se comprende las diferentes particularidades de los sujetos, y qué tanto son apropiadas por los miembros de la comunidad, deviniendo en una integración en la cual no existen unas exigencias pertinentes a los estándares propios de cada individuo (Barbosa-Vioto & Vitaliano, 2013; Bravo, 2013; Breitenbach et al., 2016) tal como se

menciona en los Planes Individuales de Ajustes Razonables PIAR (Mineducación, 2017a), siendo una estrategia que no abarca a todas las poblaciones participantes del sistema educativo. Además de esto, se observó que:

Ante unos errores de algunos de los estudiantes en la ejecución de las actividades se escuchan burlas por parte de los compañeros tales como «retrasados», por lo que profesora les llama la atención y les dice que en vez de molestarlos les ayuden. DC#10 (Discusiones y peleas en juego)

La descripción anterior representa un imaginario social instituido sobre las personas en situación de discapacidad, lo que es una tradición heredada de la inclusión educativa, en donde el término retrasados se convierte en un adjetivo calificativo peyorativo que denota inferioridad, demostrando la estigmatización de este tipo de personas y el motivo de burla para aquel que cometa un error (Delgado & Blanco, 2015; Muñoz et al., 2015; Sanhueza et al., 2012). Este desconocimiento sobre la inclusión también se presenta en las voces de los entrevistados:

I: ¿Qué conoce sobre la educación inclusiva dentro de la institución educativa?

E: El año pasado pues habíamos visto algo sobre eso, es como los niños que, [...] ¹⁹, sufren alguna, es que no sé cómo llamarlo, eso suena muy despectivo, bueno tiene algún problema de aprendizaje, como que tratar de hacer actividades con ellos, donde ellos puedan entender y sea mucho más fácil el aprendizaje para ellos. EE#10 (Desconocimiento en cuanto a la inclusión)

Se podría analizar de lo mencionado aquí, que a pesar de las grandes transformaciones a las que la educación inclusiva le ha apostado desde la teoría (Moriña-Díez, 2004) y la misma norma (Mineducación, 2017c), en las comunidades se sigue reduciendo esta, a la atención de personas con dificultades en sus procesos de aprendizaje, desconociendo que la exclusión no solo se dan a las personas en situación de discapacidad, lo que deviene en una educación diferenciada como se mencionó anteriormente, en donde las particularidades se convierten en obstáculos, más que en posibilidades (Betancur J. E., 2017).

¹⁹ [...] este tipo de corchete es utilizado en los relatos para darles fluidez y coherencia, debido al uso de muletillas de los entrevistados.

A manera de conclusión de esta categoría, se puede definir que la inclusión como integración se convierte en una acción excluyente en el momento en que se concibe al excluido como un distinto que debe ser vinculado, pero a la final sigue siendo distinto. Es decir, la exclusión perdura en el tiempo cuando a una persona se le reconoce más por sus dificultades y deficiencias (Delgado & Blanco, 2015); (Muñoz et al., 2015), que por el simple hecho de ser un humano (Honneth, 2010; 2007; 1997); imaginario social que se ha instituido con gran fortaleza en las instituciones educativas desde las normativas (Naciones Unidas, 1994), los discursos y las prácticas sociales (Mosquera, 2011) configurando en la escuela prácticas segregadoras y excluyentes.

Acciones Incluyentes

A diferencia de la categoría anterior, se enunciará aquí las posibilidades con las que la integración ha movilizad discursos y prácticas incluyentes en el escenario escolar, puesto que pese a las grandes críticas a las que se ha sometido esta forma de asumir la inclusión, han constituido una posibilidad y una apertura a poblaciones que por su condición de vulnerabilidad se les flagelaba con su separación. Esto se podría definir en el siguiente relato:

O sea, para mí inclusión es que están todas las personas, ¿cierto?, en un mismo entorno, sin depender de que tengan algún inconveniente, como los niños especiales, ¿cierto?, los negritos, o sea que todos estén en un mismo salón, o sea, no sé, eso. No sé entonces ahí como, se podrán manejar, yo he visto ahí que existen muchos niños, pues con todas las eehhh, pues, con todos los niños, [...]. EPF#2 (Integración de las particularidades)

En la concepción presentada por el padre de familia se determina uno de los objetivos principales de la inclusión como integración, pues desde esta mirada se debe buscar que todas las personas puedan hacer parte de los procesos educativos, destacando que sus particularidades están inmersas en la misma aula y haya posibilidad de visibilizarlos a todos (Casanova, 2017), principios que se han instituido desde la inclusión educativa (Soto R. , 2003) y el índice de inclusión (Plancarte, 2010; Booth et al., 2007). Una de las características que tiene este acuerdo es expuesto por un padre de familia así:

De inclusión, [...], he conocido que en esta institución se manejan temas de, bueno, que atraen, como niños con problemas sociales, niños de hogares, [...], y los

vinculan con el resto de los chicos, entonces eso es bueno porque, promueve más o menos digamos que el valor de que, bueno más bien aleja, pues como esos antivalores que son la discriminación y la exclusión, ¿cierto?, más bien trata como de vincular estos chicos con los procesos normales que llevan todos los chicos, en el colegio. Entonces eso es bueno. EPF#4 (Oportunidades para las personas a través de la inclusión)

De lo anterior se puede dilucidar que esta práctica social da como resultado un aprendizaje sobre la discriminación y la exclusión en las personas, el cual indica que estos elementos deben acabarse en la sociedad y especialmente en la escuela, puesto que vincular al otro que fue excluido, abre una posibilidad de inclusión (Duk & Narvarte, 2008), sin embargo, no es suficiente para alcanzar esta meta, puesto que las significaciones y las prácticas sociales deben constituirse en el entre-nos. También se observa esta situación cuando estudiantes de diferentes grupos interactúan entre sí al presentarse una evacuación por un movimiento telúrico, en donde a pesar de las diferencias entre las poblaciones, se generan conversaciones y procesos de socialización.

La clase se ve interrumpida por un temblor muy fuerte, por lo que los estudiantes de la institución se deben dirigir al patio. Ya en el patio los grupos están reunidos por grados, y algunos de los estudiantes del aula de sol conversan con algunas del ciclo complementario. Las estudiantes del ciclo complementario les preguntan por la vida y coquetean con algunos de los jóvenes, algunos de ellos se ponen nerviosos y eluden la conversación, Víctor miente sobre su edad (información corroborada por la profesora). Las compañeras del aula del sol se ríen porque sus compañeros les dio pena de hablar con las estudiantes del ciclo complementario, unos se aíslan ante esta situación. DC#16 (Reconocimiento entre estudiantes)

Otro elemento que se ve en las prácticas incluyentes es cómo a través del tiempo los procesos de integración han generado dinámicas de mayor aceptación a las diferencias que tienen cada uno de los integrantes, tal es el caso del género, el cual se ha movilizó con los años y así expresado por una docente, quien enuncia que este tipo de poblaciones cada vez son más visibilizadas y respetadas por la comunidad educativa (Diez, 2004).

Yo digo que dentro de la institución en los últimos años, solo de dos a tres años para acá, creo que en el colegio se ha marcado mucho este aspecto de género, [...] inclusive te voy a contar un caso acá corto, yo tengo un estudiante en decimo y

le di clase en quinto, [...] le he dado clase en quinto, sexto, séptimo, octavo, noveno y décimo, y él siempre fue un estudiante que en octavo y noveno, él decía ya que era gay, pero entonces, antes no era aceptado y al le daba mucha vergüenza decir o mostrarse como era, pero ya después de octavo, noveno y décimo, ya todo lo que es alrededor de los amigos, lo que es el núcleo de amigos de él, [...] ya fue aceptado y algo que yo me senté a hablar con: Profe es que ya me siento distinto a como yo era en quinto, a como era en sexto, a como era en séptimo o en octavo, ya ahorita estoy en décimo, o sea ya, ya puedo ser quien soy, entonces yo digo que a nivel de once, que también conozco otro caso así [...] de casos me refiero a situaciones en que el colegio y los estudiantes han aceptado, [...], esa diferencia de género creo que ha sido aceptada, si, [...], aunque todavía existe la exclusión, [...], creo que también he percibido no hay claridad de género, entonces genera confusión también entre los estudiantes, entonces cuando de un momento a otro, me comentan porque yo soy una de las que hablo mucho con los estudiantes, a pesar de que me dicen que yo soy muy estricta en el aula, pero también fuera del aula hablo con ellos, profe, usted sabía que ella es lesbiana, usted sabía que... y ya, y ¿Qué pasa? Ciertamente, en ellos también genera confusión, [...] esa parte del género. ED#12 (Reflexiones del profesor sobre el trabajo en equipo y reconocer al otro.)

Para concluir, se podría determinar que la inclusión social como integración en el escenario educativo, es incluyente cuando permite que el otro que fue excluido sea aceptado en un espacio que se le había negado, por lo que se le debe reconocer que sus esfuerzos han dejado unos frutos responsables de las transformaciones con respecto a este proceso en la escuela (Correia-Lopes, 2014; Mehendale et al., 2015; Naciones Unidas, 1994).

Elementos Institucionales

Con referencia a esta categoría se podría presentar un análisis sobre como las políticas de inclusión educativa (Echeverry et al., 2017; Mineducación, 2017c) se han instituido en el marco de los proyectos educativos institucionales, promoviendo dinámicas direccionadas a la integración de las personas que fueron previamente excluidas. Resaltando las necesidades educativas especiales y las poblaciones en condición de vulnerabilidad, buscando asegurar su participación desde diagnósticos acordes a su problemática (Mineducación, 2017b) y con un acompañamiento especializado de

profesionales de apoyo, tal como es el docente orientador. (Departamento Administrativo de la Función Pública, 2017).

Para atender a la política de inclusión, la población estudiantil con Necesidades Educativas Especiales que sean matriculados deberá tener desde las áreas flexibilización curricular y en la valoración prima el avance en los procesos propios de cada estudiante. Es indispensable que los Padres de Familia presenten el diagnóstico clínico y el apoyo terapéutico para poder llevar un proceso adecuado con estos estudiantes (Ensuma, 2018, pág. 81).

Dentro de los elementos institucionales, se han llegado a acuerdos sociales que direccionan a la educación inclusiva a las situaciones en las que los diferentes miembros de la comunidad deben empezar a generar transformaciones para así poder integrar al excluido, en este caso resaltando las discapacidades (Domínguez A. I., 2009) y las acciones que deben tener tanto profesores como estudiantes para así superar los temores iniciales y generar la aceptación (Amores & Ritacco, 2011); (Beltrán et al., 2015). Tal como se observa en el siguiente relato:

El docente comienza a contar historias en donde empieza a hablar de inclusión y trae un ejemplo de un estudiante que tenía un labio leporino y otra sorda y como fue de difícil vincularlos en la institución educativa, y como el manejo de profesores y estudiantes fueron vitales para poder superar los temores y aceptarlos. DC#6 (Acuerdos sociales con respecto al cuidado y sentido de pertenencia institucional en la inclusión)

Aunado a esto, se puede ver que la denuncia sobre la falta de preparación de las instituciones (Calvo & Camargo, 2013), además, de la poca formación que tienen los docentes para la educación inclusiva (Bravo, 2013), sigue siendo considerado como el principal obstáculo de que la inclusión social se lleve a cabo de manera efectiva, pues a pesar de los grandes avances que se han hecho en cuestión de vincular a estas poblaciones, todavía existe una resistencia por parte de los miembros, argumentada en el temor o la ignorancia la cuales imposibilitan llegar a esta.

Pues cada profesor tiene como un método diferente, pero no sé, me gustaría que en vez de tanta teoría fuera más didáctica, ellas siempre se basan en eso, y eso es un porcentaje que uno aprende pero no en todo, es más fácil con lúdicas,

didácticas, pues algo así, es más chévere, no solo para nosotros, sino que yo también me imagino que para otras personas que tienen problemas de aprendizaje, ellos no se van a memorizar todo leyendo o escribiendo, ellos les va a gustar otro tipo de cosas que les llame la atención. EE#10 (Adaptaciones curriculares para la inclusión).

De lo mencionado anteriormente en el relato por el estudiante, es necesario hacer un análisis que deriva en el siguiente interrogante, ¿esto es un asunto de temor o de desconocimiento? Puesto que intervenir este tipo de poblaciones se ha convertido en un reto que pocos quieren asumir y esperan que otros sean los encargados de hacerlo (Betancur J. E., 2018). Para dar respuesta a esta inquietud es necesario elevar la discusión en términos prácticos, porque cierto grupo de personas presentan miedo ante este tipo de condicionantes (Foucault, 1993; Han, 2017) y también asumen al otro desde el menosprecio al verlo como un ser inferior (Honneth, 2010; Mèlich, 2014).

Además, el asunto de no tener las bases o los conocimientos suficientes sobre como intervenir con una población en específico, parece ser más una excusa que un argumento valedero, puesto que los diferentes miembros de la comunidad a través de la experiencia y las consultas pueden suplir o resolver la manera en cómo se deben atender las particularidades de un individuo en específico (Booth et al., 2007; Castro R. A., 2018).

Otro aspecto que resalta en los elementos institucionales de la inclusión como integración hace referencia a la ubicación y el trabajo por mesas que se realiza con los estudiantes, basándose en fundamentos metodológicos de la escuela activa urbana y el aprendizaje colaborativo. Este se presenta como una alternativa de aprovechamiento de las capacidades que tienen los estudiantes para cada área temática.

La distribución en las mesas viene de la metodología de escuela activa urbana. Generalmente uno encuentra de la educación tradicional que cada quien se sienta en una mesa de tipo universitaria, por lo menos yo me encontré con esa distribución cuando vine a trabajar en este colegio porque anteriormente no la había visto; sin embargo, la distribución sí depende del maestro, como utilizamos los monitores, entonces en las mesas que pueden ser distribuidas de tres o de seis personas, entonces generalmente se sientan estudiantes que tienen fortalezas en un área que puedan ayudar a los compañeros que están con él: en matemáticas, en español, en física, en química, en lo que sea, el maestro tiene la libertad de

distribuirlos en forma diferente, entonces no tienen que estar necesariamente en la misma posición. ED#9 (Ubicación en mesas por grupos)

En el relato está expreso que este tipo de organización académica tiene la intención del profesor de distribuir las cargas y los roles que deben asumir los estudiantes para el trabajo en equipo, sin embargo, dicha situación se suele convertir en una desventaja, debido a que algunos estudiantes pueden recargar su trabajo a otros compañeros, ignorando el proceso formativo que debe tener cada uno con respecto a sus ritmos de aprendizaje (Flecha, 2015). Esto se ve reflejado en la siguiente conversación.

E: Pues es bueno porque [...] la mayoría de las mesas se colaboran, pero a veces es malo, porque muchas personas a como están trabajando en la mesa, es que ellos dos hagan eso y yo no hago nada, igual me tienen que anotar, porque siempre es de tres o de a seis, nunca se puede dé a dos, ni solo, nada, tiene que ser de tres o de seis, entonces como que se recuestan en uno, entonces eso sí es muy maluco, pero cuando todos nos colaboramos es bien.

I: ¿Por qué en las observaciones, se veía en mesas diferentes?

E: Es que yo me hablo con todos jejeje.

I: Pero te observé en las clases en diferentes mesas.

E: A sí, es que la profesora nos separaba porque hablábamos mucho, entonces a mí me pusieron con unas niñas con las que como que, no me llevo tan bien, y a todos mis amigos los dejaron juntos, solo me cambiaron a mí, entonces yo siempre me iba para donde ellos y allá trabajábamos, pero siempre me han cambiado por hablar. EE#10 (Profesor interviene en la conformación grupal de estudiantes)

Esta dinámica es común que se presente en la mayoría de las clases, en este caso en la de educación física, donde se observa como una práctica puede tornarse excluyente a la hora de la selección de una modalidad deportiva, porque cierto grupo acapara los espacios y recursos para la práctica, sometiéndolo a otros a la realización de otras actividades o inclusive la no participación de estos (Betancur J. E., 2013).

Durante el desarrollo del tiempo libre, cada estudiante tiene la opción de escoger la modalidad deportiva de su preferencia, pero algunos deciden conversar,

no realizar tareas y otros estar solos. DC#7 (Participación de los estudiantes en las actividades académicas (motivaciones por parte del profesor)

A manera de conclusión de esta categoría se podría definir que los elementos propuestos en los lineamientos normativos como la Ley nacional de educación en el artículo 46 el cual dicta la «integración con el servicio educativo» a personas con cualquier tipo de limitación, asegurando acciones pedagógicas, terapéuticas y tecnológicas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos (Congreso de la republica de Colombia, 1994) y desde el proyecto educativo institucional (Ensuma, 2018), han establecido un acuerdo social donde la integración consiste en la aplicación de directrices que busquen acabar con la barrera de la exclusión en búsqueda del aseguramiento de la calidad, pero opacan los procesos de relaciones sociales que se viven en la cotidianidad, lo que deviene en prácticas estigmatizadoras que son excluyentes (Bocanegra, 2008).

Territorio

Con referencia al territorio se pudo encontrar que este se consolida como la construcción social en la que los individuos llenan de significado un espacio físico volviéndolo propio y necesario para poder ser incluido dentro de un grupo (Llanos-Hernández, 2010), en este caso el escolar. En cuanto a la integración, el territorio se moviliza en dinámicas direccionadas a la separación y dignificación de un lugar que será exclusivo para cierto tipo de personas.

Se encuentra que el espacio dividido institucionalmente entre los grados de primaria y bachillerato es respetado como una frontera entre los estudiantes que en su mayoría no suelen pasar de un lado a otro. DC#1 (Zonas de mayor afluencia durante los descansos y barreras invisibles)

Es así como los espacios físicos son configurados desde directrices institucionales y dinámicas que vienen planteadas en buscar una organización y orden jerárquica donde las relaciones de poder condicionen la disciplina de los diferentes actores que se ven involucrados en el territorio (González, 2011), pero se terminan desarrollando unas situaciones específicas asociadas con la separación de la comunidad por pequeños subgrupos que por lo general son herméticos y excluyentes con los otros (Bocanegra, 2008); ocurriendo esto sin importar que existan áreas pequeñas dentro de las aulas y la institución.

¡Ja! Haber, existe mucho estudiante para espacio pequeño en las aulas, pero eso es por ley que tiene que haber un promedio por aula, más o menos de 40, 40 y pucha de estudiantes, y el espacio de este colegio en los salones es muy pequeño, inclusive para uno movilizarse dentro del salón y poder estar desplazándose por las mesas, observar y controlar el trabajo a veces es difícil, si, bueno esa es una de las dificultades, la otra es que el colegio a pesar de que tiene preescolar, primaria, básica secundaria, media vocacional y programa de formación complementaria, y por la calidad educativa que tiene el colegio, este colegio se da el gusto de tener muy buena acogida de la comunidad entonces aquí es mucho los estudiantes que están matriculados y otros que aspiran a entrar, pero el colegio a veces no tienen la capacidad física para tener las suficientes aulas de trabajo, yo me di cuenta que este año por ejemplo por allá un grupo superior, los muchachos están rotando, donde hayan un espacio allá se ubicaban, que en la biblioteca, aula máxima, que en algún lugar, y eso no debería ser así porque ellos están pagando por su estudio, si ves, aunque el rector ha sido muy piloso en la parte locativa y ha tratado de mantener muy bien la planta física, la estructura tal como el colegio desde muchos años atrás antes de que este rector llegara si le hace falta más salones de clase. ED#1 (El arraigo en los territorios)

También se dinamiza el territorio desde otras prácticas sociales, en este caso los dispositivos móviles porque a partir de estos se ven como diferentes grupos llevan a cabo juegos que les permite compartir y relacionarse de maneras específicas, aunque se sigue resaltando, la separación por condicionantes propios de los jóvenes que allí conviven.

Se ve dentro del descanso el uso de dispositivos móviles para variadas actividades como el uso de redes sociales, pero también se observa un grupo de estudiantes que mediante el uso de un juego de un teléfono celular se turnan y miran como se desempeñan sus otros compañeros. DC#4 (Los espacios virtuales y tecnológicos como escenarios de inclusión)

Para concluir, esta categoría de territorio como integración permite definir que existen dinámicas que movilizan a los actores de la comunidad en lugares específicos que son propios de ciertos grupos, lo que conlleva a una concepción territorial basada en la escisión y en la constitución de una significación y representación fundadas en la propiedad

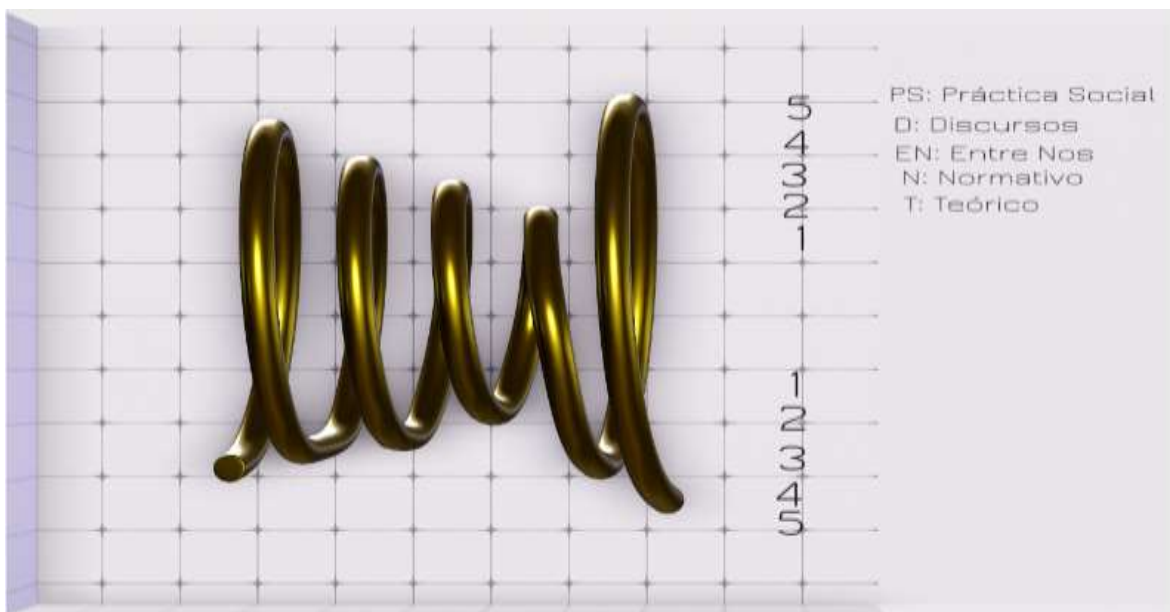
de un capital y dominio que es específico para cada quién, determinando que algunos serán ajenos a estos espacios y deberán buscar uno propio (Capel, 2016).

Espiral conversacional

En cuanto a la espiral conversacional de inclusión como integración se puede observar que tiene un gran peso social en las *prácticas sociales* (5), igualmente en los *discursos* (4) y en el *entre nos* (4) también se presentan, aunque con menor fortaleza, en lo *normativo* (1) se puede ver tiene el menor nivel y en lo *teórico* está en un nivel alto (4).

Figura 7

Espiral conversacional Inclusión como Integración



Nota. Elaboración propia

Inclusión como Homogenización

Esta categoría se presenta como un acuerdo social que asume la acción de incluir al otro a partir de procesos de homogenización, los cuales se caracterizan por buscar que todo aquel considerado como distinto genere estrategias que le permitan igualarse con los demás, para así poder vincularse al resto de la comunidad y vivir en condiciones iguales al resto de los actores que se desenvuelven en el escenario escolar.

Figura 14

Inclusión como homogenización representación



Nota. Elaboración propia.

En la figura 14 se puede observar que cada uno de los miembros de la comunidad educativa que deseen hacer parte de esta, deben alinearse con las características y los factores predominantes de las mayorías, para que puedan ser reconocidos y aceptados por estas, dejando a las minorías y a las diferencias que no se vean representadas por un grupo mayor, en la exclusión y el desconocimiento social.

Tabla 5

Inclusión como homogenización cuadro categorial

Acuerdo social	Categoría axial	Subcategorías
Inclusión como homogenización	Acciones excluyentes	<ul style="list-style-type: none"> • Preferencia del trabajo individual. • Separación por género en actividades. • Desconocimiento en cuanto a la inclusión. • Desconocimiento entre estudiantes. • Desconocimiento del estudiante al docente. • Resultados de las evaluaciones y calificaciones generan interés por parte de los estudiantes y padres de familia. • Desconocimiento del docente al estudiante. • Desconocimiento entre hombres y mujeres. • Clasificación por lugar de procedencia.
	Acciones incluyentes	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexiones del profesor sobre el trabajo en equipo y reconocer al otro. • Reconocimiento del docente al estudiante. • Integración de las particularidades. • Rol del profesor como guía.

	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento del otro y las diferencias. • Reconocimiento entre estudiantes. • Prácticas deportivas y de juegos colectivas. • Prácticas mixtas. • Uso de lenguajes particulares y propios.
Elementos institucionales	<ul style="list-style-type: none"> • Desconocimiento de la institución educativa y las normas a su comunidad educativa. • Llamados de atención. • Participación de los estudiantes en las actividades académicas (motivaciones por parte del profesor). • Adaptaciones curriculares para la inclusión. • Metodologías de clase que aportan al trabajo colaborativo. • Profesor interviene en la conformación grupal de algunos estudiantes. • Ubicación en mesas por grupos. • Acuerdos sociales con respecto al cuidado y sentido de pertenencia institucional en la inclusión.
Territorio	<ul style="list-style-type: none"> • El arraigo en los territorios. • Zonas de mayor afluencia durante los descansos y barreras invisibles. • Los espacios virtuales y tecnológicos como escenarios de inclusión.

Nota. Elaboración propia.

Acciones Excluyentes

En el desarrollo de esta categoría se puede ver como las subcategorías relacionadas con las acciones excluyentes de la homogenización se caracterizan por la instauración de patrones sociales encaminados a la constitución de grupos mayoritarios que generalicen los actores pertenecientes a estas, y todo aquel que se encuentre ubicado en la minoría será relegado o puesto en un segundo plano. Es así como «se observa que la mayoría de subgrupos de estudiantes se ubican por separado los hombres y mujeres». DC#1 (Separación por género en actividades)

Esto no implica que la separación por géneros sea algo negativo, puesto que existe una relación entre los jóvenes por sus afinidades y gustos propios de la edad (Martin, 2014), sin embargo, se puede convertir en nocivo cuando se realizan sectorizaciones, por ejemplo, en las observaciones se encontró como los hombres se intentaban imponer sobre las

mujeres por mayoría en el uso de un espacio de una cancha para jugar fútbol, o cuando unos estudiantes de bachillerato sacaban a los más pequeños por su condición generando una práctica excluyente.

E: no, no es colaboración de la institución ni del profesor, ehh, digamos que estos niños a temprana edad de alguna manera van buscando como sus propios pares y a medida que van creciendo pues se van dando cuenta o van teniendo necesidad de ir abriendo un poco más su círculo social, cuando están pequeños de pronto comparten más cosas de niños a esa corta edad, pero ya a partir de octavo o noveno diría yo hacia arriba, ya van siendo más abiertos y ya van estando más unidos, pues de pronto porque ya van compartiendo más cosas en común y van teniendo como algunos proyectos futuros, si algunos proyectos, pues igual que van de pronto de alguna manera como que van coincidiendo tanto en lo masculino como en lo femenino, pero en ningún momento aquí el colegio, pues igual tratamos de que sean solamente niños y niñas que vayan siendo digamos como sectorizados, sino al contrario, pues igual, todos estamos en una comunidad, todos debemos estar en comunidad, independientemente del sexo. ED#5 (Desconocimiento entre estudiantes)

Estas prácticas excluyentes se ven también en otras dinámicas, tal como lo es el veredicto docente (Cárdenas, 2014) que deviene de los resultados de las calificaciones, generando clasificaciones de grupos entre los más inteligentes y menos inteligentes, lo cual es una clave para generar exclusiones sociales, puesto que la competencia mal sana por ser el mejor o estar en el grupo de privilegiados de las buenas notas, determinan presiones sociales por parte de los padres, directivos, profesores y los mismos estudiantes que van en contravía con los fines del acto educativo.

E: Bien, eh lastimosamente hay algo que en ciertos colegios, eh, hay algo que las mismas directivas, les interesa mucho y eso es muy relevante para ellos, entonces, desde las mismas directivas también se va dando eso cuando van a entregar algunos resultados de unas evaluaciones y felicitan a los que tienen puntajes muy altos, y de alguna manera llaman la atención a los niños y niñas que tienen puntajes muy bajos, entonces eso les va quedando en el imaginario a ellos que una nota alta lo hace mejor, y de pronto los va a resaltar, que una nota baja, entonces de alguna manera va a crear como cierta burla, o las personas van a pensar que no son tan

inteligentes como para estar en una institución como la normal, pero yo digo que eso también viene desde la propia casa, porque los mismos papás siempre están insistiendo en que tienen que sacar una nota alta, como si esa nota alta fuera digamos la medida estándar para saber qué tan inteligente puede ser el hijo, porque una nota no muchas veces refleja también que conocimientos tiene un estudiante.
ED#5 (Desconocimiento del docente al estudiante)

De este planteamiento surge el interrogante de qué se entiende por evaluación y cuál es su función en el proceso educativo, puesto que esta se acerca más a un modelo tradicional sumativo (Barrientos et al., 2019) que está orientado al resultado y a las calificaciones colocando al aprendizaje en un segundo plano.

I: Cambiando de tema, ¿qué opinan sobre la evaluación?

E4: Depende profe de para lo que haya sido.

I: ¿Qué opinan sobre los resultados de la evaluación? ¿les importa mucho el resultado?

E4: Si claro. E2: Lo principal

I: ¿Competen entre ustedes?

E4: Ah claro, yo acá le estoy echando competencia a todo profe.

I: ¿Por qué?

E4: Porque es que jejeje, profe, pues es que aquí uno viene con una meta profe.

I: ¿Cuáles son esas metas?

E4: Acá no vinimos a hacer presencia profe, acá venimos a ser los mejores cada uno, ¿o no profe?, metas personales.

I: ¿qué opinan los demás?

EP: ¿Cuándo entregamos las notas de periodo? ¿en qué se fijaban ustedes? [...]

E1: en el puesto.

I: ¿Quién ha sido el primer puesto en el salón?

EP: No está. E4: ella es la que va de puntera, ellas dos ya llevan mucho tiempo, no, son niñas. E3: No mentiras, yo en este periodo estoy en el puesto siete, así que yo no soy la mejor. [...]

I: ¿Qué tan importante es para ustedes ser el primero o ser el último?

E1: el último es peor. E2: es mejor quedar adelante.

I: ¿les molesta sacar malas notas?:

E3: a mí sí. E2: pues yo si me pongo triste, pero hay que superarlo.

I: ¿Qué hacen cuando sacan esas malas notas?

E4: se sanciona cada uno. [...]

I: ¿Cómo es esa sanción?

E3: Pues en mi caso cuando saco puesto siete o más adelante, yo pienso que yo no puse cuidado a ese examen que nos entregaron, si hubiera dicho esto, sí hubiera hecho mejor, sí sacaría un puesto mejor, pero sí yo no puse atención, que es mi culpa porque yo no hice bien las cosas, pues me pongo un poco triste, pero si toca seguir estudiando hasta que terminemos.

I: ¿Qué tanto les preocupa la clasificación como estudiantes excelentes, buenos o malos? ¿alguna vez se los han dicho?

E2: Buenos, pues que le digo, uno se siente orgulloso, pues yo en mi caso pues yo nunca pensaba que iba a tener estudio y que iba a aprender tantas cosas, pues yo prácticamente cuando yo entre acá, yo no sabía nada, pues para mí ahora es un orgullo.

I: ¿Quién te dice eso?

E2: Pues la profe.

I: Tus compañeros te acaban de reconocer como la mejor del salón.

E4: A si, ella es la mejor. E2: Si, la profe cada rato me escribía en el diario cosas bonitas que le motivan a uno.

I: ¿te sientes orgullosa?

E2: Si.

I: ¿Cómo se sienten los demás?

E4: la verdad profe como aburridos. GF#3 (Resultados de las evaluaciones y calificaciones generan interés por parte de los estudiantes y padres de familia)

Tal y como se presenta en el grupo focal los resultados de las evaluaciones pueden llegar a convertirse en un motivo de orgullo por ser exitosos y destacarse entre los compañeros, sin embargo, la lógica impuesta en el escenario escolar por los resultados ha generado procesos de exclusión entre los estudiantes que se frustran al no alcanzar una nivelación con el resto. Esta situación también se manifiesta de otras maneras, una de ellas es el temor a lo distinto, sobre todo cuando un individuo se enfrenta con un grupo de personas que tienen un condicionante que los estigmatiza como desconocidos y peligrosos, caracterizándolos como minoría que no se alinea a un grupo mayoritario.

I: ¿Cómo se sintió al darle clase a los estudiantes del aula del sol?

E: Pues yo no lo voy a negar que al principio si me dio miedo jejeje, pues porque ellos son de por allá de la guerrilla, pues de por allá muy lejos jejeje, entonces obvio si me da miedo, aparte pues sí, me daba miedo, yo como que: ¡no, ay que miedo!, pues me daba miedo entrar a ese salón y explicarles, que me contestaran feo o que me dijeran una cosa, o que no sé, me amenazaran, bueno, pues no sé, me daba miedo. EE#8 (Clasificación por lugar de procedencia).

En el caso del siguiente relato se puede ver como las creencias religiosas se convierten en un factor de exclusión en donde un sujeto se debe adaptar a la mayoría por la práctica de la totalidad del grupo, sin embargo, el estudiante manifiesta que no ve problema en aceptar la situación y la normaliza, elemento que sucede mucho cuando las personas asumen la inclusión social desde lo homogenizante.

Bueno, si me lo preguntas a mi soy muy aparte de ello, mi salón como tal si realmente uno encuentra que está posicionado ese cristianismo, el inicio de clases cuando el docente se refiere a bueno vamos a iniciar nuestro día con una oración, pasó un acontecimiento el cual se compromete la salud de un compañero o compañera y los estudiantes, mis compañeros, la mayoría recurren a la oración, recurren a compartir pues estas ideas religiosas que finalmente uno se adapta a ellas y las respeta totalmente, pero si está muy enmarcada y si está muy posesionada esa cristiandad.

I: Pregunto, tu respetas que el otro practique, pero ¿no es un irrespeto que el otro practique en frente tuyo?

E: No, no, realmente no, no me parece en lo personal un irrespeto que la persona predique su credo frente de mi persona, porque finalmente entendemos esa amplia mayoría que lo ejecutan, que lo predicán y si nos referimos a una oración grupal, finalmente uno no puede encontrar una forma de referirse a ello más que el respeto del que lo predique pues porque uno es minoría, entonces uno se termina adaptando a ello y lo concibe ya como algo natural y normal en sus escenarios, no solamente institucionales. EE#11 (Desconocimiento entre estudiantes)

De esta manera se puede ver cómo se configuran las acciones excluyentes en la homogenización, cargadas de unas relaciones de poder en donde se plantea un escenario de dominación de las minorías, puesto que las identidades colectivas se ven absorbidas

culturalmente en un proceso homogeneizante (Bello-Dominguez, 2019), relación que va en contra de los planteamientos de la educación inclusiva que pretenden llenar el escenario escolar de la diversidad (Elizondo, 2017).

Acciones Incluyentes

Al referirse a las acciones incluyentes en la homogenización es importante precisar que las prácticas inclusivas están totalmente enmarcadas en el estigma o rótulo que se tiene con una población, sin embargo, esta se da cuando se aprende a aceptar los condicionantes previos y se disminuyen los temores que se generaban de manera inicial. Es así, cómo se configura una forma de asumir al otro y se va superando el imaginario colectivo que puede ser caracterizado por el miedo, el desprecio, la desconfianza.

Haber, en principio pues es muy... yo lo diría entre comillas «normal», que la gente sienta ciertos temores, ciertos miedos, cierta negación, hacia personas que rotula, como personas que la televisión nos muestra que han hecho daño, que han matado, que han asesinado, que han puesto minas, que han puesto bombas, porque el imaginario colectivo, cuando a ti te dicen es que es guerrillero, es que es para, es que es la del clan del golfo, es que todas esas personas que estaban allá, son malas porque es lo que me han comunicado en ciertas de las ocasiones, muchas de las personas de esta comunidad y me lo han expresado: -no es que yo al principio, a nosotros al principio nos daba miedo que uno no sabe que puedan hacer estos muchachos, porque uno no sabe que tienen en la cabeza-, eso es comprensible, pero cuando se va dando el proceso y se van educando ambos lados, tanto los niños, como los docentes y los otros niños, de que no pasa nada, de que son unos niños, son unos niños que desafortunadamente les tocó vivir una situación muy difícil, porque a unos los obligaron, otros quisieron, pero les tocó vivir situaciones muy duras en su vida y que ahora lo que estamos tratando es de recuperar el tiempo, de que puedan estar en su vida de niños y de adolescentes, que puedan ir a una fiesta, que puedan ir a un cine, que puedan ir a una discoteca, que puedan estar tranquilos en un recreo y jugar un partido de fútbol, eso lo han entendido, entonces, obviamente los rótulos si han existido, eso no se puede negar, tanto desde los docentes como desde los estudiantes, pero, creo que hemos evolucionado en ese sentido, porque los muchachos han demostrado que no es nada de eso de lo que

piensa la otra gente, que ellos son muchachos normales, que quieren aprender, que quieren venir a cambiar su proyecto de vida y que lo están logrando, a través de la educación, pero los rótulos, claro, hay existido y no solamente aquí, sino que uno menciona en otra parte, ah no es que yo trabajo con el aula multigradual o con el aula del sol que son niños víctimas del conflicto armado, huy no, que miedo, que horrible, usted como hace, porque el imaginario colectivo es ese y es además lo que muestran los medios de comunicación, media comunicación habla de los guerrilleros y uno a veces cuando hacían esas noticias yo las comentaba con mis muchachos y entre los 50 guerrilleros que decían que habían, 30 o 40 eran menores de 18 años, eran niños, entonces, es yo creo que un proceso de educación de lo que es un niño víctima del conflicto armado y el colegio me ha permitido a mí que lo haga, que eduque frente a eso, ha permitido que otros estudiantes se mezclen con los muchachos, ha permitido que los docentes que van en formación, vengan y se empapen y se unten de cómo debe ser el trabajo con este tipo de población, entonces creo que es una etapa normal cuando yo quiero consolidar un proceso de inclusión verdadera, o sea, los rótulos, no solamente acá, sino también por ejemplo con personas con discapacidad, los rótulos siempre han existido, pero eso es más «ignorancia» entre comillas que otra cosa, hasta que se conoce la verdadera situación y la gente empieza a cambiar el chip. ED#3 (Integración de las particularidades)

A pesar de que la escuela es una institución social que asume los cambios lentamente debido a las resistencias por parte de los actores a los nuevos desafíos presentados en los contextos, existen personas dentro de esta que han empezado la aceptación y vinculación de las minorías desde la uniformidad; planteando discursos democráticos que promueven la igualdad como principios fundamentales de la educación (Dussel, 2004; Valdés & Díaz, 2019), lo cual ha conllevado a la concepción de escuela homogeneizante.

Estamos llamados al cambio, lo que pasa es que cambiar los paradigmas mentales es muy difícil en una comunidad que siempre ha estado acostumbrada a lo mismo, la educación es lo que menos avanza, avanza la tecnología, la ciencia, la salud, etc, etc, pero la educación avanza muy poco, ¿por qué? Porque yo...no lo digo por mí, pero por ejemplo los profesores que llevan 30, 40 años y que no saben coger un computador; entonces usted le dice: «¿por qué no cambiamos tal cosa?» «no,

porque yo hace treinta años estoy haciendo lo mismo y me funciona»; entonces no estamos hablando de experiencia sino de repetición. Yo creo que los que estamos llamados al cambio... los que están llamados al cambio son las nuevas generaciones. Ahorita lo único que podemos generar es conciencia, porque a la final ser maestro es una vocación... muy linda, excelente, espectacular, pero también es un trabajo, y las personas hacemos un trabajo por la remuneración, a veces más por la remuneración que por la vocación, porque cuando vamos a un colegio, cumplimos un horario (a esta hora entra, a esta hora sale), es algo monótono, entonces todos los días hacemos lo mismo, entonces ¿por qué pensar distinto si todos los días hago lo mismo? Pero también creo que existimos personas que estamos también cambiando eso porque estamos en una sociedad cambiante: yo no puedo enseñar como enseñaba hace un año, dos años, diez, veinte, como me enseñaron a mi hace quince años, ¿cierto? Y parte de ese cambio está en que al estudiante yo ya no lo puedo tachar como de bueno o malo. Antes por ejemplo en nuestras casas nosotros hacíamos algo malo y nuestra mamá dizque «ahh, es que usted tan mal hijo», y entonces uno entraba en un proceso reflexivo para dejar de ser mal hijo. Hoy en día, dígame a un chico que es mal hijo y va y lo denuncia al Bienestar Familiar... las sociedades van cambiando, lo mismo pasa con los estudiantes: yo ya no los puedo seguir tachando de buenos o malos, tengo que hacer hasta donde yo pueda, y si se nos sale de las manos igual tengo otros 36, 42 o los que sean que podrán algo tener al respecto, y a veces uno se encuentra con unas satisfacciones muy grandes cuando cambias el chip... personalmente: me encontré una el año pasado que fue sensacional: un estudiante que era lo más malo, más malo, para todo el mundo era el más malo, vago, el perezoso, no venía a clase, no entregaba nada, no sé qué...pues al menos yo lo presioné hasta donde pude presionarlo de forma que al final tuvo muy buenos resultados y hoy en día somos muy buenos amigos, nos encontramos en la calle, me saluda muy afectivamente, me agradece, entonces da satisfacciones cambiar esos paradigmas. ED#9 (Reconocimiento del docente al estudiante)

La inclusión aquí se puede definir como un proceso de aceptación de los otros que son considerados distintos, en donde vincularlos se convierte en un acto de dominación cultural (Freire, 1978) de las diversidades que no son aceptables en un grupo social (Han, 2017) y deben ser asimiladas por las mayorías. Sin embargo, esto genera unos desafíos a

los principios que se plantea la educación inclusiva (Moriña-Díez, 2004), puesto que tiene como fundamento reconocer lo diverso; pero cuando esta diversidad no es del agrado social, obliga someter a los excluidos (Betancur J. E., 2016; 2013).

Bueno, respecto al credo hay que reconocer, no solamente desde un ámbito institucional, sino como desde la nación, como país, el 90% de la población, de los habitantes y de los que constituyen esta institución son creyentes cristianos, desde sus familias, encontramos que lo materializan en la misma institución, encontramos que es una amplia mayoría y aquellas personas que se considera de alguna otra religión ya sea protestante, ya sea una religión diferente a esta o incluso una persona que no se adapta a ninguna religión sino que se considera ajena a ellas es una cantidad muy reducida, muy reducida diría bastante yo, libertad de credo sí, encontramos que a pesar de esa diferencia tan abismal entre cifras, hay una diferencia y una aceptación. EE#11 (Uso de lenguajes particulares o propios).

Esto genera muchos interrogantes sobre lo que es aceptado socialmente y cómo dinámicas marcadas por la creencia religiosa o por la orientación sexual entre otras, se convierten en tabú y no dan apertura a la discusión y aceptación de lo diverso, es así como se plantea una lógica encaminada a la búsqueda de una democracia mayoritaria invisibilizando aspectos importantes de la justicia social (Cortés, 2007).

¡Uy! Un tema, que uno no puede hablar aquí o eso me dicen los estudiantes, vea yo llegue y en la primera semana se me arrimaron unos profes y me dijeron: - «ella vuelve lesbiana a todo el mundo»-, así me dijo, cómo que vuelve lesbiana a todo el mundo, ¿los contagia?, esto es gripa, claro pero así, pero preocupado en serio, tienes que hacer algo por esta niña, porque está volviendo lesbiana a todo el mundo, y yo como ah. A los días me dijo - «Ya hablaste con...» -, ven espérate ni siquiera tengo oficina, espera me organizo, - «no, no, tenemos que hablar porque es que, huy no yo luego vi a unas niñas, entonces son amigas de ella y» -. Hablando con la niña, -«¿a usted le molesta que yo sea lesbiana?»-, por qué me molestaría, agg pues como a mí siempre me echan por lesbiana, o sea yo digo venga, espere, el tema del uniforme aquí ni siquiera es por ser homosexual, o sea, yo no sé porque los profes hablan es del lesbianismo y yo decía venga qué es eso, ¿las prácticas de lesbianas?, ¿y no pueden haber hombres homosexuales?, - «ay pero es que lo grave son las lesbianas» -, por ahí, el uniforme, la jardinera por ejemplo, hay

estudiantes que pueden estar perdiendo las materias porque no vienen a clase, conozco específicamente 2 casos y es que no vienen cuando tienen la jardinera, no les gusta la jardinera, ¿son lesbianas?, no, o sea, cuál es el imaginario de los docentes, es que como son lesbianas, usted habla con ellas y no, y si lo fuera, ser lesbiano no significa no me voy a colocar una falda, [...] o sea, mi oficio es calmar al docente, y como calmar al docente, les digo yo ya estoy hablando con ellos y calmar al estudiante, cómo, diciéndoles tranquilos, está bien ser ustedes; pero en esta institución, si tu preguntas por diversidad, o sea, desde mi rol, me van hablar de los ser LGTBI, hay un mural, en este mural hay solo una persona que se identifica homosexual, pero en este mural todos, menos uno, asumieron que la inclusión es LGTBI, o sea, aquí si está muy marcado. ED# 13 (Reconocimiento del docente al estudiante).

Para concluir esta categoría de acciones incluyentes en la homogenización es necesario resaltar que este acuerdo social se ha instituido en las dinámicas educativas con un gran peso social, elemento que se ve reflejado en las prácticas y en los discursos de las comunidades, y a pesar de que su tendencia de uniformidad quizás no sea la forma más adecuada para generar inclusión social, ha conllevado a una racionalidad que busca incluir a todos los sujetos en un espacio donde se pueda convivir (Touraine, 2000).

Elementos Institucionales

Desde las racionalidades de las políticas de educación inclusiva amparadas en la diversidad (Mineducación, 2017a; 2013), el actuar homogeneizante se constituye en un directriz que a pesar de proponer los discursos de la diversidad (Guarín, 2015), se dirigen hacia lógicas globalizantes y mixofóbicas (Slee, 2012). Desde aquí se generan preocupaciones por cómo las instituciones educativas deben plantear en sus proyectos educativos que vayan direccionados a posibilidades del reconocimiento de la diferencia, elementos que se ven reflejados en el modelo pedagógico institucional (Mineducación, 2020a).

Con más de 6 años de investigación sobre el fracaso escolar en las instituciones educativas de Manizales, se presenta el modelo pedagógico «Educación Diseñada para el Aprendizaje Diverso» -EDAD-, configurado desde la equidad, la inclusión y la diversidad, donde la Autonomía Institucional ejerce un papel articulador de los

procesos Macrocurriculares, Mesocurriculares y Microcurriculares, como elemento generativo de paradigmas emergentes. (Ensuma, 2018, pág. 61)

Otro elemento que se observa dentro de este acuerdo social, son las escasas adaptaciones que se realizan dentro de la institución educativa y la poca preparación y formación de los miembros de la comunidad educativa para la atención a los diferentes condicionantes que se presentan (Garnique, 2012a; Muñoz et al., 2015), esto deviene en prácticas sociales enmarcadas en la valoración de lo diverso pero que se caracterizan por igualar esas diferencias y buscan que todos se ubiquen en el mismo estándar, tal y como es presentado en el siguiente relato.

[...] es depende del profesor, de los que tienen control de la materia y bajo control la clase y eso hace que se faciliten las cosas; de pronto hay profesores que llevan mucho tiempo acá entonces saben cuál es el trabajo de la escuela humana, y hay otro que vienen de afuera digamos de una ocasión individual, entonces también dependiendo los que llevan mucho tiempo acá explican, pues primero vamos a hacer la a,b,c y pues si entiende, [...] ya uno se pone a trabajar. Si uno no entiende pues levantan la mano y preguntan o yo voy a sus puestos, entonces si trabajamos la fundamentación todo eso. Pero hay profesores que como que no se han adaptado o como por encimita y pues explican y si uno no entiende pues siguen y lo que es pues con el profesor que decimos es como muy maluco [...] pues hace una evaluación que uno la hace en dos horas y usted pierde la evaluación y según eso la materia; [...] es como muy maluco pues por el simple hecho de que el cómo que se explica para el mismo, ¿si me entiende? Él explica algo y se responde él mismo, entonces [...] uno le pregunta algo y él dice eso tan fácil, y [...] me parece como que muy maluco en ese sentido. Pero es un poquito comprendedor porque llevan muy poquito en la institución, pero también depende, hay profesores que llevan muy buena relación con uno, [...] dan más tiempo en conjunto, entonces socializan las preguntas, y las actividades la c, d y la a se solucionan cuando ya todo mundo acaba, como que uno socializa pues para ver quien no le quedó claro, [...] quien sabe eso para dar aportes [...] GF#1 (Metodologías de clase que aportan al trabajo colaborativo)

Es aquí donde las propuestas metodológicas y los procesos que se viven en el currículo institucional se desarrollan buscando la homogenización de las personas que se

encuentran en el escenario escolar, desde prácticas encaminadas a la vinculación de los individuos a una nueva normalización de caracteres, dinámicas que perpetúan en el imaginario colectivo de la escuela, una necesidad imperante de igualar a todos aquellos que llegan a estos escenarios desde un mismo rasero (Slee, 2012; Skliar, 2015).

Los vinculan, [...] los traen a los mismos salones de clase con todos los chicos, y pues se supone que todos llevan un proceso normal, ¿cierto?, a pesar de ellos venir con una condición digámoslo qué diferente, porque si he sabido que hay casos muy puntuales; he sabido también que hay niños y niñas con problemas de drogadicción u otro tipo de problemáticas, y conozco que los directivos han intervenido, y tratan [...] como de vincularlos con los demás chicos para que siga su proceso normal y para ayudarlos a superar [...] esas etapas difíciles que algunos niños tienen. EPF#4 (Adaptaciones curriculares para la inclusión)

De esta manera, se puede observar como las intenciones y los propósitos institucionales buscan desde las prácticas educativas de sus diferentes integrantes instituir la homogenización como factor fundamental de los procesos incluyentes (Barca et al., 2008; Campomar & Tuñó, 2013), lo cual deviene en un acuerdo social caracterizado por un acompañamiento direccionado al desconocer las diversidades y resaltar a los grupos mayoritarios, para que así se de una inclusión.

Haber, el rol del docente es eminentemente de acompañamiento, de acompañamiento, el deber ser un líder, es un líder, se ha evitado mucho volver al sistema tradicional donde el maestro se paraba como en una especie de plataforma o de peldaño, donde era él el que pensaba, el que decidía, el que ordenaba las cosas, no; el maestro hoy en día saca y planea una serie de actividades donde deben los estudiantes, por un ejercicio como de apropiación del conocimiento y por facilitar la afectividad y la conversa entre ellos, ellos se colaboran mucho, en las actividades de conjunto, en las actividades grupales, en las actividades donde tienen que hacer exposiciones o preparar ciertas dramatizaciones, o tipo de ensayo algo así, o carteleras, entre ellos mismos se socializan mucho y nosotros los maestros simplemente asesoramos el trabajo, si, y le damos pautas de cómo pueden hacerlo mejor, de cómo pueden exponer y ellos ya se organizan y trabajan es un trabajo muy chévere muy dinámico. ED#1 (Participación de los estudiantes en las actividades académicas (motivaciones por parte del profesor).

En la construcción de un proyecto educativo institucional, la inclusión se vive en la mayoría de las veces por el reconocimiento de las diversidades y las diferencias que tienen cada uno de los integrantes que la componen, sin embargo, en las normas que buscan eliminar o reducir las desigualdades o barreras que afectan a las personas con discapacidad (Mineducación, 2017a; Congreso de Colombia, 2013) y en los procesos homogeneizantes, existen una plusvalía a identificar todos los miembros como iguales, por ejemplo, es común en las instituciones educativas el uso y el porte de un uniforme, como en el sentido de pertenencia y la participación de las diferentes actividades, ubicando e instituyendo procesos que buscan asumir al otro en su transformación para el bien de un grupo.

Para todos, no, aquí se habla mucho de los valores, del respeto, de la honestidad, de la integridad, de la organización, del liderazgo, entonces, apuntando a un nuevo modelo pedagógico que tenemos este año que se llama EDAD, EDAD es Educación diseñada para el Aprendizaje Diverso, entonces la idea es que los muchachos a medida que van avanzando en su estudio, pues esto está fijado más que todo en contenidos temáticos y no en la parte actitudinal y la parte actitudinal entonces tuviera muy en cuenta el desarrollo humano, la fundamentación en principios y en valores y sobre todo en procesos mentales de aprendizaje, ellos tienen un pensamiento crítico y que puedan aportar a un cambio personal, familiar o comunitario. ED#1 (Acuerdos sociales con respecto al cuidado y sentido de pertenencia institucional en la inclusión)

Esto es mencionado por Habermas (1999), cuando critica los procesos de aculturación que sufre un migrante al llegar a un país extranjero, en donde este para poder ser aceptado pierde muchas de sus características culturales en búsqueda de la homogeneidad, elemento que también resalta en Freire (1978) cuando nos menciona como los dispositivos educativos se convierten en un proceso de pérdida de identidad cultural hacia una sociedad mayoritaria. Es entonces que se reconoce que muchas de las propuestas enmarcadas en los procesos educativos, tienen unos lineamientos que se convierten en dispositivos igualitarios en donde los jóvenes y los demás integrantes buscan la aceptación grupal al costo de perder rasgos originarios y propios (Betancur J. E., 2016; 2013).

Territorio

La categoría territorio en la homogenización se construye desde concebir estos espacios físicos como los lugares en donde los grupos mayoritarios absorben a las minorías, es decir, las dimensiones físicas se tornan en ubicaciones que van caracterizando a los grupos y van llenando de sentido a cada una de las personas que habitan estos espacios, generando así unos acuerdos que diferencian y separan por conjuntos a los integrantes que por allí se movilizan.

Yo creo que esos grupitos se conforman, bueno, con unos gustos con unas preferencias, entonces yo diría que ellos ven como quienes de sus compañeros comparten gustos similares o intereses así en común, y van haciendo sus equipitos digámoslo así, porque son todas personas con las que se entienden, son las personas que con las que comparten mayor tiempo, pues digámoslo dentro del aula de clase o por fuera, o el descanso, entonces yo creería pues que esos son como de los intereses que motivan para que ellos se vayan agrupando, digámoslo así que en subgrupitos. EPF#4 (El arraigo en los territorios)

El arraigo en el territorio es una condición que casi todas las poblaciones a excepción de las nómadas reivindican en su derecho como el lugar donde habitan y su nicho se establece en las interacciones con los distintos grupos, sin embargo, las diferencias que caracterizan a cada uno de los individuos que habitan un salón una cancha un comedor, empieza a tener tintes determinados y caracterizados por las mayorías, esto se ve muy marcado cuando los grupos de edades grandes se imponen sobre otros de menor poder, inclusive generando unas barreras y fronteras entre ellos.

La situación que se presenta con la distribución de los espacios entre las clases de educación física de los grados de primaria y los descansos de los grados de bachillerato es organizada por parte de los docentes y estudiantes, se respetan los lugares, aunque se ven por algunos momentos el cruce de unos a los espacios de los otros. DC#4 (Zonas de mayor afluencia durante los descansos y barreras invisibles)

La característica dominante del control, no sólo se da en los espacios físicos, también se presentan en los virtuales, en donde se constituyen dispositivos que pretenden determinar las características y comportamientos de las personas allí presentes, por lo que

estas herramientas habitan la escuela generando una nueva concepción de territorio en donde un juego se puede convertir en una dinámica generalizada para la mayoría de personas, excluyendo a los que no le es permitido o no tienen las posibilidades de acceder a estos aparatos, también se presenta en redes sociales o en grupos de mensajería instantánea, en donde se visibilizan nuevas formas y lenguajes de la comunicación que generalizan los procesos de inclusión y exclusión.

Pues para nosotros como papás es una herramienta muy útil, pues porque es una manera como de controlar los hijos, ¿cierto?, pero ya en cuestiones allá como en la clase y eso yo siento que si tienen inconvenientes pues se distraen, los que no tienen internet, tienen instalado un juego en el celular, entonces sí, en realidad es complejo, pero también, bueno es como una forma de controlar a los hijos. EPF#2 (Los espacios virtuales y tecnológicos como escenarios de inclusión)

No es un secreto que los dispositivos móviles y los escenarios que se constituyen en las redes sociales han construido unas nuevas dinámicas enmarcadas en la socialización y la interacción entre sujetos de todo el mundo, sin embargo, es importante resaltar que estos medios son exclusivos a ciertos grupos poblacionales y no todos pueden tener acceso (Lozano et al., 2021), elemento por el cual se suelen excluir a muchas personas que no cuentan con la posibilidad de adquirirlos. Ahora, también surge una interrogante sobre si estos medios generan más procesos de separación y exclusión que de inclusión dentro del escenario escolar, puesto que muchas personas enfocan toda su atención en los aparatos mencionados y se auto excluyen de las vivencias diarias.

Pero eso es dependiente, por ejemplo, en la mesa, y es que casi todo el salón se da así, por ejemplo, digamos que alguien tiene un juego en el celular y usted pierde, ya sigue el otro y así, eso también genera como ese entorno de amistad y todo eso, [...] hay otras personas que también digamos lo utilizan muy bien, o pues digamos si es como un recurso, en la institución eso como que acelera y como que facilita digamos la educación, muchos profesores digamos la usan para, para mostrar videos, para mostrar una fundamentación teórica, para mostrar muchas cosas o [por lo contrario] lo que dice ella, usted en su celular necesita galería, WhatsApp, así usted sepa que no va a haber nada, pero ya es como una costumbre, como que ¡ah! Quién me habrá escrito, una foto, cualquier bobada, pero es también depende de las personas, hay personas que como que se cierran mucho en ese círculo de la

tecnología, o va uno a la [clase] de sistemas a meterse a una red social ¿Si me entiende? Entonces eso depende, [...] eso no facilita si no que antes como, como que es un paso hacia atrás en la educación porque digamos usted coge su celular, y usted como que se va.

Son los mismos estudiantes los que mencionan que estos medios empiezan a convertirse en un obstáculo para la inclusión cuando su uso se direcciona al abstraerse del mundo en el que se relacionan, indicando que éste debe ser bien utilizado como un medio que invite a mejorar los procesos académicos y el reconocimiento de cada uno de los individuos en los que se convive en el escenario escolar.

I3: Se emboba.

I1: Se va del mundo, usted digamos está entendiendo algo y ya usted con el celular lo suelta y ¡Ay! ¿Cómo es que se hacía esto? Entonces eso a mí, no facilita mucho, es como saberlo utilizar responsablemente. GF#1 (Los espacios virtuales y tecnológicos como escenarios de inclusión)

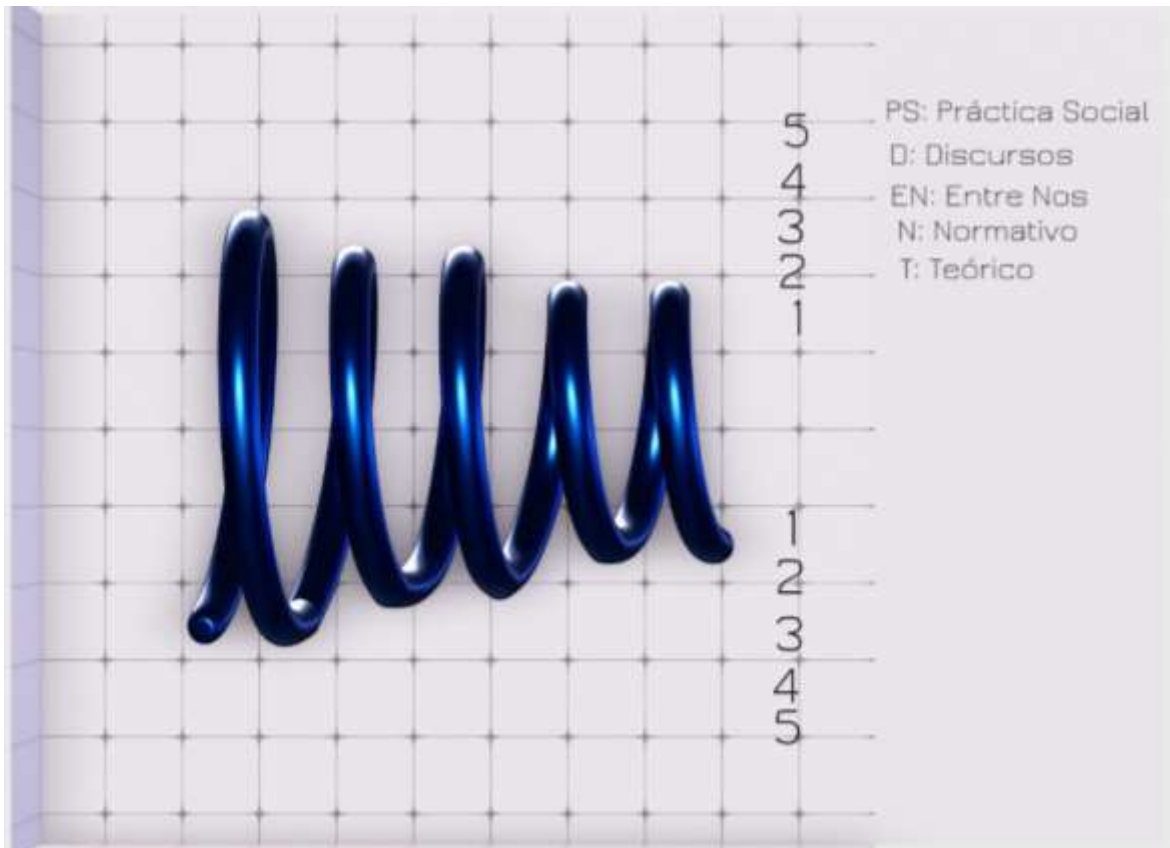
Los territorios homogeneizantes pueden ser concebidos como los espacios físicos en los que la inclusión exige al individuo adecuarse a las condiciones que impongan la mayoría, sin embargo, esto no es lo más conveniente para llevar un proceso incluyente, tal y como lo menciona Habermas (1999) cuando indica que el extranjero es sometido ante una cultura dominante para su subsistencia, situación que hace pensar sobre las formas en que los lugares son habitados por los diferentes miembros de la comunidad educativa, resaltando la colectividad sobre la individualidad y la diferencia (Betancur J. E., 2018).

Espiral conversacional

En cuanto a la espiral conversacional de inclusión como homogenización se puede definir que esta se caracteriza por tener un peso social mediano en las *prácticas sociales* (3), en los *discursos* (2) y en el *entre nos* (2) se presentan con menor fortaleza, en lo *normativo* (1) y en lo *teórico* (1) se puede ver que tienen un bajo nivel de mención.

Figura 8

Espiral conversacional Inclusión como homogenización



Inclusión como Clasificación

La inclusión como clasificación es una categoría que se presenta en la comunidad educativa de muchas maneras, en donde las diferentes manifestaciones y acciones que se consolidan en la diada inclusión/exclusión, están marcadas por una intención de clasificar a los sujetos que componen el universo educativo. Una de las características más comunes en la naturaleza el ser humano es clasificar lo que lo rodea en grupos y conjuntos (Huertas & Manzano, 2002), tal y como menciona Castoriadis (2007) en la dimensión ensídica, la cual ubica a cada ser por los condicionantes que lo caracterizan de manera incompleta.

Figura 16

Inclusión como clasificación representación



Nota. Elaboración propia.

En este esquema (figura 16) se representa la clasificación desde la teoría de conjuntos, puesto que existen diversos grupos y subgrupos en la que los diferentes individuos se relacionan entre sí, inclusive en intersecciones, sin embargo, los condicionantes por los que cada integrante es caracterizado se mantiene a la hora de la interacción social provocando una categorización.

Tabla 6

Inclusión como clasificación cuadro categorial

Acuerdo social	Categoría axial	Subcategorías
Inclusión como Clasificación	Acciones Excluyentes	<ul style="list-style-type: none"> • Separación por género en las actividades. • Discusiones y peleas en juegos. • Desconocimiento entre hombres y mujeres. • Desconocimiento del estudiante al docente. • Desconocimiento del docente al estudiante. • Desconocimiento entre los estudiantes. • Resultados de las evaluaciones y calificaciones generan interés por parte de los estudiantes y padres de familias. • Clasificación por lugar de procedencia.

<p style="text-align: center;">Acciones Incluyentes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Preferencia del trabajo individual. • Reflexiones del profesor sobre el trabajo en equipo y reconocer al otro. • Reconocimiento del docente al estudiante. • Integración de las particularidades. • Reconocimiento del otro como persona. • Reconocimiento del otro y las diferencias. • Reconocimiento entre estudiantes. • Actos de reivindicación. • Prácticas mixtas. • Prácticas deportivas y de juegos colectivos. • Uso de lenguajes particulares y propios. • Actores externos son vinculados en el desarrollo de la clase.
<p style="text-align: center;">Elementos Institucionales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desconocimiento de la institución educativa y las normas a su comunidad educativa. • Llamados de atención. • Profesor interviene en la conformación grupal de algunos estudiantes. • Ubicación en mesas por grupos. • Adaptaciones curriculares para la inclusión. • Acuerdos sociales con respecto al cuidado y sentido de pertenencia institucional en la inclusión.
<p style="text-align: center;">Territorio</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Zonas de mayor afluencia durante los descansos y barreras invisibles. • El arraigo en los territorios. • Los espacios virtuales y tecnológicos como escenarios de inclusión.

Nota. Elaboración propia.

Acciones Excluyentes

La exclusión y la clasificación están directamente relacionadas con el condicionante como factor principal para generar un proceso de marginación a lo que es considerado como distinto y que no se puede concebir dentro de los caracteres en los que una persona o un grupo se han instituido. Es allí donde el clasificar se configura como algo negativo para

toda sociedad, puesto que este tipo de denominaciones y acciones van encaminadas a separar aún más los colectivos escindidos por la diferencia.

[...], desde las mismas directivas también se va dando eso cuando van a entregar algunos resultados de unas evaluaciones y felicitan a los que tienen puntajes muy altos, y de alguna manera llaman la atención a los niños y niñas que tienen puntajes muy bajos, [...] eso les va quedando en el imaginario a ellos que una nota alta lo hace mejor, y de pronto los va a resaltar, [mas] que una nota baja, entonces de alguna manera va a crear como cierta burla, o las personas van a pensar que no son tan inteligentes como para estar en una institución como la normal, pero yo digo que eso también viene desde la propia casa, porque los mismos papás siempre están insistiendo en que tienen que sacar una nota alta, como si esa nota alta fuera [...] la medida estándar para saber qué tan inteligente puede ser el hijo, porque una nota no muchas veces refleja también que conocimientos tiene un estudiante. ED#5 (Resultados de las evaluaciones y calificaciones generan interés por parte de los estudiantes y padres de familias.)

Un aspecto que se quiere resaltar en los encuentros de este trabajo ha sido la clasificación de estudiantes desde el veredicto docente (Cárdenas, 2014) y la calificación de la evaluación (Barrientos et al., 2019), elemento que viene muy instituido desde la competencia académica en el marco de indicar quién es mejor que el otro, desconociendo las particularidades de muchos y promoviendo una lógica perversa direccionada al rally de los resultados y los premios para los más aptos (Murcia N. , 2012a), y el castigo y el olvido para aquellos que no alcanzan estos estándares.

Además, las presiones ejercidas por los padres de familia confirman esta lógica de rendimiento en donde hay un interés marcado por competir y obtener los mejores resultados, inclusive colocando al aprendizaje en un segundo plano y privilegiando la calificación como el aspecto más importante de los procesos escolares, lo que hace replantear la intención de formación en el joven que se está educando (Varsehney et al., 2020).

Por otro lado, la clasificación se presenta de diferentes maneras al hablar de prácticas excluyentes, puesto que esta también se vive desde la construcción de la identidad de género y la orientación sexual, en donde las personas que se caracterizan por su diversidad sexual se ven reducidos a estereotipos y burlas que los cosifican en los

escenarios educativos (Betancur J. E., 2013; Gordillo et al., 2014; Kral & Preciado, 2011; Martin, 2014; Ortiz, 2016).

I: ¿Por qué le dices a Tomás como a ellas?

E: Porque Tomás es Gay entonces, [...] nadie sabe, solo [...] nosotros pues los del salón, los del colegio, los de Manizales, menos los papás, [...] entonces él es como una niña para nosotros, [...] imagínate una vez un niño le pegó a Tomás y todas le fuimos a pegar al niño, fue horrible, que vergüenza.

I: Una pregunta, ¿y en cuestión de orientación sexual hay continuo respeto, se tratan bien?

E: Nunca, Jamás.

I: ¿Aquí en el colegio hay problemas con eso?

E: Sí, muchos. ¡Eeeeh! Como pues esas cosas despectivas estúpidas, [...] por ejemplo yo a Tomás lo molesto [...], no lo molesto, se me sale, dice alguna estupidez y yo ¡Ay! Tan marica y luego caigo en cuenta y yo ¡Ay! Sí; pero [...] los niños del salón [dicen] como ¡Ay! Que cacorro, o Tomás habla [...] afeminado, entonces lo empiezan a imitar pero exactamente igual [y] a nosotras a veces nos da risa pero a veces nos da ira, porque lo molestan horrible, por ejemplo [...], cuando veíamos educación física separan niños y niñas, [...] Tomás decía: Profe me puedo ir con las niñas, los niños lo molestaban horrible que no sé qué, entonces él ya se empezó a hablar más con los niños y decía amigas estoy con mis amigos los hombres, entonces ellos ya lo empezaron a molestar por eso y en el colegio si he visto mucho de eso.

I: ¿Y con mujeres también que tengan orientación sexual homosexual?

E: Hay una niña en el salón así, y le dicen Barbara, pues la molestan horrible.

I: ¿Y tú qué piensas sobre eso?

E: Pues a veces si en serio me da risa, o sea a veces si me da risa, pero me parece que no es como lo adecuado, cada quien, pues, [...], en mi familia hay muchos gays y muchas lesbianas [...], a mí a veces me toca dormir con mis primas, y a mí eso, realmente, con tal de que no quieran nada conmigo ya, eso no me importa, pero de

resto eso tiene que ser respetado, cada quien es libre de pensar y hacer lo que quiera. EE#10 (Desconocimiento entre estudiantes)

De este relato se puede analizar que a pesar de los esfuerzos que se han venido realizando para reconocer las diferentes manifestaciones que se vienen construyendo en el género (Mineducación, 2013), existen unos imaginarios sociales instituidos que generan exclusión y perduran unas concepciones de hombres y mujeres tradicionales, además de rechazo, temor y burla a las personas con orientación homosexual (Abdel-Shehid & Kalman-Lamb, 2015; Ortiz, 2016).

Durante la organización del desfile, se colocan los grados de menor a mayor y se hace la presentación de cada uno de los grupos, el aula del sol queda ubicado al final de la marcha. Algunos estudiantes del aula del sol, se quejan que no les gusta participar en esta actividad con niños, muchos de ellos son adolescentes y en el desfile hay muchos niños. A la hora de la organización, se ven muy separados a los estudiantes del aula del sol de las diferentes intervenciones. Se realiza el desfile en el velódromo de la cancha en donde padres de familia alientan a sus estudiantes. Por el contrario, el aula del sol no cuenta con apoyo. DC#18 (Integración de las particularidades)

Aquí se puede encontrar también el temor que se presenta de recibir al extranjero o al extraño dentro del aula regular, ya que se sigue viendo este como un ser ajeno (Habermas, 1999) a los considerados normales dentro de la institución educativa, tal es el caso que se manifestó con los estudiantes que hacían parte del aula del sol²⁰, en donde docentes, padres de familia y mismos alumnos indicaron que tenían miedo que se realizaran procesos de inclusión con los integrantes de estas aulas, debido a las características con las que venían, pensando en situaciones de violencia que se pudieran presentar. Esto se veía reflejado en los descansos, en donde se realizaban en horarios diferentes para que no se tuvieran que encontrar al mismo tiempo, en jornadas deportivas en las cuales ellos no participaban con los demás grupos de su edad sino con niños menores, inclusive en las relaciones de amistad y romance donde había cierto tipo de vetos para compartir con sus pares.

²⁰ El aula del sol es un salón diferenciado dentro de la institución educativa que recibe estudiantes víctimas y excombatientes del conflicto armado en condición de vulnerabilidad de varias zonas del país, los cuales ingresan a un proceso intensivo de enseñanza de contenidos y readaptación a la sociedad.

¡Ah Claro!, yo te voy a explicar por qué. Mis niños, son niños que tienen 14, 15, 16 años, los niños de primaria tienen 6, 7, 8, 9, 10, 11 años, ellos ya son adolescentes y han tenido unas experiencias muy distintas a los que puedan tener los niños de primaria, se sentían muy diferentes, entonces, como el programa en el que ellos están es nivelación de básica primaria, nosotros como primaria tenemos que responder a muchas de las cosas que hace el programa de básica primaria aquí, entonces tocaba estar en esa situación, [...] se sentían muy grandes en medio de tanto chiquito, por eso no estaban tan cómodos, y suele suceder, cuando venimos de izada de bandera, también se sienten incómodos, porque ven que ellos ya son muy grandes y los otros niños son muy pequeños, que por eso, por esa razón es que el aula multigradual o el aula del sol está ubicada en el bloque de bachillerato, precisamente para evitarnos eso, ellos por ejemplo, en el descanso no están con los de primaria, están con los de bachillerato, entonces es esa..., pero mis muchachos están en primero, segundo, tercero, cuarto y quinto de primaria, entonces yo puedo tener un niño de 17 años que está en primero de primaria, [...], pero no lo puedo traer aquí en primero de primaria porque sería disonante, sería pues, muy incómodo, tanto para el muchacho, como para los otros niños y el docente de primero, no se puede, lo que estamos buscando es ser flexibles y poderles dar a ellos lo que necesitan en menos tiempo, pero en algunas actividades de socialización de la escuela como tal, tenemos que estar, hasta que aprendan que eso tampoco hace daño, hasta que aprendan que eso no les implica nada distinto. ED#3 (Integración de las particularidades)

A pesar de las características y diferencias que puede presentar un individuo o un grupo de personas, y las adaptaciones curriculares que se deben implementar para llevar un proceso de formación adecuado (Diez, 2004), es importante tener en cuenta que este tipo de estigmas ha generado brechas entre las distintas poblaciones en el escenario escolar, siendo una situación delicada al ver como muchos miembros de la comunidad educativa siguen catalogando a las poblaciones con distintas etiquetas que los separan como pares, negando las condiciones de igualdad regidas por el sistema educativo colombiano (Congreso de la república de Colombia, 1994; República de Colombia, 1991) e inclusive, alejándose de la equidad como principio fundamental.

I: ¿Qué opina del aula del sol?

E: Pues a mí me parece muy interesante que tengan eso acá porque [...] ayudan a estudiar esos niños que vienen desde por allá, pues para que ellos aprendan; yo el año pasado [...] hice práctica [con] ellos, solamente como dos clases y pues en sí era como enseñarles a niños de tercero o segundo, y eran niños que ya tenían diecisiete, había ya mayores de edad, y no saben cómo [...] multiplicar, sumar, dividir, entonces era bueno que los tuvieran acá, [...], porque [...] aprendían y [...] era empezar desde cero, pero era muy chévere [...] para ellos, [...] a mí me parece que era muy chévere para ellos, aparte tenían su alimentación, un salón propio, pues para mi genial EE#8 (Clasificación por lugar de procedencia).

Aunque la entrevistada manifestó que su práctica docente realizada con los estudiantes del aula del sol fue una gran experiencia, es persistente y evidente la clasificación dada como distintos al referir que es muy bueno que tengan un salón propio y recalando su lugar de procedencia. De esto se puede determinar que las prácticas excluyentes en esta categoría se consolidan al ver al otro como un ser ajeno a la mayoría, inclusive aceptando su presencia en el escenario escolar, pero con la condición de ser catalogados de manera disímil (Elizondo, 2017; Honneth, 2010; Touraine, 2000).

Cuando llega la profesora les solicita que se sienten y les llama la atención, y una estudiante se manifiesta en contra de la profesora porque no regaña a un compañero que también estaba molestando, que según ella en sus palabras es el favorito de la profesora. DC#11 (Desconocimiento del docente al estudiante)

Por otra parte, los estudiantes también hacen reclamos por las diferentes clasificaciones y preferencias que tienen los docentes sobre sus alumnos, puesto que esto conlleva a tratos diferentes en donde se benefician a unos y se perjudican a otros, negando el principio de igualdad en el que se fundamenta la educación inclusiva (Moriña-Díez, 2004).

O sea, yo creo que esos procesos de los que yo conozco que se ha tratado de incluir a diversas personas, unas con diversas problemáticas, con muchas diferencias, pues eso es importante, eso es importante para los estudiantes para que reconozcan el valor de los otros, para que saquen de sus vidas el tema de la discriminación, el tema de la exclusividad, pero también hay que saberlo manejar, porque si los chicos no tienen unos principios y unos valores bien arraigados, pues de pronto se van a dejar contagiar o se van a dejar influenciar por precisamente

esas diferencias que tienen los otros, digamos pues las personas excluidas que se están tratando de incluir, entonces. EPF#4 (Clasificación por lugar de procedencia)

Como ha sido mencionado anteriormente, el clasificar es una característica natural de los seres humanos, sin embargo, esta se considera excluyente cuando las personas valoran más la particularidad que los diferencia que a la misma persona, es decir, se fijan más en las diversidades de los individuos que en el ser humano, lo que deviene en ocasiones en lástima y menosprecio (Honneth, 2010; Mèlich, 2014).

Acciones Incluyentes

Las acciones incluyentes que parten en la clasificación reconocen las bondades que trae la diversidad al escenario educativo (Guarín, 2015; Loaiza, 2011) y construyen una posibilidad de participación a partir de las diferencias que tienen las distintas personas, tal y como lo menciona Habermas (1999) cuando indica que el extranjero puede aportar desde su cultura propia en el desarrollo de una sociedad diversa y cambiante.

Algunos estudiantes solicitan hacer los ejemplos cuando el profesor explica, este por lo general selecciona a los mismos. Al seleccionar a una estudiante para que haga los ejemplos de la clase, indica que es jugadora del equipo de Intercolegiados que representa al colegio. DC#7 (Reconocimiento del docente al estudiante)

Es así, como se exponen las bondades de reconocer que cada uno de los miembros de la comunidad educativa puede aportar al desarrollo de la institución, puesto que la variedad enriquece los procesos formativos y el aprendizaje, generando aperturas a nuevas miradas desde diferentes culturas y situaciones; ejemplo de ello se ve en los procesos de escuela activa urbana (Ensuma, 2018) que se realizan dentro de los espacios de aprendizajes, en dónde el trabajo colaborativo (Murcia et al., 2012) es una posibilidad para llegar a metas de manera colectiva.

Ventajas el compartir, el escuchar nuevas ideas, nuevas propuestas, otros puntos de vistas, también la ayuda mutua, hay jóvenes que se están quedando y otros lo sacan adelante, las desventajas es que muchos se vuelven indiferentes, otros esperan que otros hagan para ellos copiar, a veces la misma actitud en clase como que «no ¡agg!, esperemos que otros hagan para yo hacer de copia». El trabajo individual se debe hacer en este proceso, donde ellos tienen que responder por ciertas exigencias académicas que traen la misma guía y el sistema y deben

compartirla en grupo después, pero los muchachos no asumen ese rol de estudiantes responsables muchas veces y esperan que otros hagan para ellos copiar, esa es como las dificultades. ED#1 (Reconocimiento entre estudiantes)

Aquí la clasificación se considera algo importante y relevante para generar prácticas incluyentes, porque el reconocimiento de las características de cada uno de los miembros es una posibilidad de entender las capacidades y dificultades que tiene un sujeto para ser incluido y de allí realizar las adaptaciones curriculares (Llorent & López, 2013) necesarias al momento de asegurar un proceso con calidad educativa (López & Yepes, 2016).

En los espacios de juegos se observa que los estudiantes realizan actividades compartidas entre hombres y mujeres, a diferencia del descanso anterior en donde las actividades eran más diferenciadas por género. DC#3 (Prácticas mixtas)

La clasificación como acuerdo social de inclusión es una forma en que se constituye ver al otro desde sus diferencias y particularidades, resaltando y valorando que no todos somos iguales (Pinto & Osorio, 2015), y buscando reconocer al otro desde la pluri diversidad, escenario que ha traído principios muy importantes para la educación inclusiva (Parrilla, 2002), puesto que desde allí surgen los lineamientos y los proyectos educativos pensados en aquellas personas que requieren de un ajuste razonable (Mineducación, 2017b).

Mira, nosotros no aceptamos a todos los actores y agentes externos, porque en un momento dado el aula se volvió de moda, entonces todo el mundo quería venir a conocer los muchachos, de igual manera yo he sido muy enfática con el rector y con los coordinadores, porque no siempre los muchachos están en disposición de contar, ni de hablar con todo el que viene, entonces empezamos a hacer unos filtros, de acuerdo al objetivo, a lo que se buscaba con esa visita, a porque quiero, porque habían personas que simplemente eran curiosas y querían venir a que les contaran la vida y no de eso no se trata; eh... depende del objetivo de la visita, depende de las personas, depende de la institución de donde vengan, la Universidad de Caldas siempre ha sido para nosotros un punto de partida porque la Universidad de Caldas comenzó con nosotros el programa y dio mucha línea para este programa, entonces para nosotros la Universidad y todo lo que aporte la universidad hacia el proceso de inclusión de nosotros es muy valioso, por eso fuiste tan bien recibido, pero no siempre recibimos a todo el mundo, es más hay

restricción para entrar al aula, porque también hay restricciones legales con los muchachos, entonces uno firma por ejemplo un documento de confidencialidad sobre la identidad de los muchachos, sobre los datos que traen ellos, sobre dónde están, quienes son, eso no se le puede contar a todo el mundo, por eso no todo el mundo se recibe en el aula y cuando se recibe, yo ya he preparado a los muchachos y les digo, va venir Peranito, Sutanito, porque hay unos muchachos que así se preparen, no te hablan y cuando no quieren hablar, no se puede obligar a hablar, a veces dicen: «no voy a hablar y no quiero hablar y no me pueden obligar a hablar» y es verdad, no siempre hablan con todo el mundo, así estén autorizados a entrar, hay personas que vienen y preguntan y ellos no les contestan. ED#3 (Actores externos son vinculados en el desarrollo de la clase)

Es así como se puede concluir que la clasificación es un proceso importante en la inclusión social, sin embargo, se deben realizar concientizaciones para disminuir prejuicios, estigmas y estereotipos, permitiendo de esta manera incentivar voluntades de aceptación de las diferencias de cada uno de los individuos y poder promover una cultura de convivencia sana basada en el reconocimiento de las características y el respeto de los integrantes de la institución educativa (Slee, 2012; Soto R. , 2003).

Elementos Institucionales

Con respecto a los elementos institucionales, la clasificación viene muy instituida y marcada desde la normatividad, puesto que lo mencionado en el PEI sobre la inclusión se da en términos clasificatorios por lugar de procedencia, raza, creencia, ideologías o estatus social, tomado esto como referencia del plan nacional decenal de educación 2006-2016 el cual pretende «desarrollar una educación humanizante y de calidad que garantice la inclusión social, el reconocimiento, el respeto y la valoración de la diversidad étnica, cultural, ideológica, religiosa, política y económica». (Mineducación, 2009 citado por (Ensuma, 2018, pág. 27)

Además, durante el desarrollo de la investigación se pudo ver que muchas personas continúan conceptualizando la inclusión desde la discapacidad: «cuando los docentes logran ver que hay una persona con cierta discapacidad o dificultad, casi siempre lo acogemos, lo ayudamos y tratamos de hacerlo sentir bien» ED#1 (Adaptaciones curriculares para la inclusión) lo que se ha consolidado como un imaginario social instituido que es muy fuerte en las comunidades y se basa en la clasificación.

Aunado a esto y a pesar de que las normativas han reconocido otras poblaciones, siguen resaltando la discapacidad como población mayoritaria para los procesos de inclusión, observado claramente en el siguiente apartado: «si bien la presente guía acoge el marco de la diversidad, hace énfasis a la población con discapacidad entendida por la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (Onu 2006) como aquellas personas que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, pueda impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás» (Mineducación, 2020b, pág. 7).

Sin embargo, existen dos retos para la inclusión como clasificación, el primero ubicado en superar las denominaciones peyorativas que se han instaurado para las personas con algún condicionante, propuesto en la convención internacional donde se pide eliminar las denominaciones excluyentes para este tipo de población, idea que se pretende establecer desde un modelo biopsicosocial, donde el sujeto interactúa con unas necesidades y particularidades en un contexto que debe facilitar y apoyar su inclusión social (Mineducación, 2017b). Y en segundo lugar la caracterización de las poblaciones en donde los docentes de apoyo deben construir de manera conjunta con los docentes de aula un diagnóstico pertinente con las fortalezas, limitaciones y necesidades de los estudiantes, especialmente los que se encuentran con discapacidad (Mineducación, 2020f; 2017b).

[...] en temas específicos, en donde hay una caracterización, en donde ya hay unos rasgos, que se están planteando de cambio, que no vamos a vender el diagnóstico, no vamos a vender al estudiante diagnosticado, sino que vamos a determinar cuáles de estos diagnósticos afectan la calidad de vida, si, son condiciones que acompañan en el diario vivir; a mí me lo dice tal cual mi jefe, ¿este diagnóstico le afecta en el aula de clase? Si, ¿éste le afecta jugar fútbol con los compañeros? No, ah bueno entonces hablemos de estrategias y no caractericemos, porque no afecta su condición humana, pero hablar de eso con el docente, también es complejo, pero o sea es algo que nunca o al menos desde mi punto de vista, no se va a eliminar, lo que se puede hacer es respetar las opiniones del docente y solicitar igualmente, el respeto [...] ED#13 (Adaptaciones curriculares para la inclusión)

También se puede ver como la clasificación se moviliza desde la implementación de modelos pedagógicos y métodos de enseñanza basados en la Escuela Activa Urbana

(González & Isaza, 2007) y el aprendizaje colaborativo (Murcia et al., 2012) en la asignación de roles en los procesos académicos de los estudiantes, por lo que los docentes los clasifican y los ubican en grupos, pensando en mejorar el rendimiento y el aprendizaje, aunque también se ve un interés marcado por el control y la disciplina de los grupos (Jaramillo et al., 2014).

Pues nosotros a principio de año cuando empezamos a estudiar, ¡Eeeee! [...] por llamado de lista, por ejemplo, el número uno, dos y tres aquí, cuatro, cinco y seis acá, ya después [...], empezaron a observar el profesor de nosotros como empezábamos a trabajar, como íbamos funcionando, entonces el veía, bueno yo sé que él hace [...] un buen dúo con él, buen equipo con los tres, entonces los voy a hacer con él; si ve que, que una mesa no concuerda, no, no trabaja, entonces empieza a separarnos, él va cambiando como por estrategia, por ejemplo, el charlatán lo hace con el juicioso, porque sabe que el juicioso puede que le ayude al indisciplinado a cambiar. GF#2 (Ubicación en mesas por grupos)

Los roles y funciones que los estudiantes van desarrollando en su proceso académico se consolidan poco a poco y van instaurando dinámicas de clasificación de cada uno de ellos, dinamizando los procesos formativos, esto va muy en sintonía por lo propuesto por Habermas (1999), en la que considera que cada ciudadano debe cumplir un rol que haga mejorar la comunidad en conjunto y lleven al éxito del estado nación.

Bueno, los roles están preestablecidos, yo diría que, desde una primera instancia, desde los mismos integrantes de la mesa, entonces se van encontrando unos roles que se van definiendo como el dinamizador, el que se encarga de ser el relator, el que está al tanto de lo que decimos en la mesa, de lo que dice el docente, encontramos el otro que es el orador, el que lleva todas esas ideas a los demás compañeros, eso en un primer momento, que son unos roles que se apropian los mismos estudiantes y en un segundo momento encontramos que el docente es el que además brinda y adopta esos roles en los estudiantes, encontrando pues las habilidades y los talentos de cada estudiante, esto pues, hay que dar un punto positivo en esto porque encontramos que hay un trabajo colectivo en la mayoría de los casos y encontramos que hay una colección colectiva, unos aportes que finalmente brindan un trabajo como debería ser, un trabajo efectivo. EE#11 (Profesor interviene en la conformación grupal de algunos estudiantes)

En el marco del desarrollo institucional, la inclusión como clasificación se convierte en una dinámica que busca categorizar a los miembros de la comunidad según sus características para así generar unas adaptaciones que den cuenta de las necesidades de estos y el contexto, constituyendo una escuela que posibilite la educación inclusiva desde principios diferenciadores y diversos (Rojas & Armijo, 2016; Sánchez-Sáinz & García-Medina, 2013).

Territorio

En cuanto al territorio se puede observar como la clasificación ha generado la distinción de espacios dentro del escenario educativo, inclusive marcando unas líneas que se convierten en fronteras temporales sobre quién debe usar o no el espacio físico, buscando así generar equidad y la posibilidad de participación de la mayoría o de la totalidad de sus miembros.

[...] existe una disputa entre hombres y mujeres por la cancha, y el docente determina por tiempos primero a los hombres y después las mujeres, por esta situación se presentan muchas discusiones y quejas de los estudiantes. Cuando las mujeres ingresan a la cancha, los hombres se molestan y presionan al profesor para que les devuelva el espacio. DC#7 (el arraigo en los territorios)

En el diario de campo se puede ver claramente como una situación de disputa por una cancha de fútbol en la que los estudiantes no llegan a un acuerdo, es intervenida por el docente en la que divide al grupo por género y busca generar las mismas posibilidades de participación de todos los miembros del salón (Betancur J. E., 2013), en donde se evidencia que todavía existen muchos patrones enmarcados de dominación cultural tal y como la práctica del fútbol, en la que consideran que es de uso exclusivo de los niños sobre las niñas (Abdel-Shehid & Kalman-Lamb, 2015).

No pues yo digo que eso es como falta de orden de la institución, pues eso tiene que cuadrar todo para que, obvio los hombres se mueren por jugar en esa cancha, ellos cada descanso quieren jugar en esa cancha, pero no pueden a veces por los niños de primaria, es más, a veces que estamos en educación física, salen los niños de primaria también a la cancha, y pues están primero los de primaria que nosotros, primero los meten a ellos que a nosotros, y sí nosotros estamos allá, pues nos sacan y los meten a ellos.

I: ¿Qué piensa sobre eso?

E: Pues a mí nunca me han sacado, me refiero a los hombres que les ha pasado, pues obvio los hombres si se ponen muy bravos, pero no, yo pienso que son unos niños chiquitos, y que estos ya se van a ir, y estos entrenan en todas partes, pues yo digo también que prefiero que se entren a los chiquitos, yo estoy de acuerdo, aunque ellos no jejeje. EE#8 (Zonas de mayor afluencia durante los descansos y barreras invisibles)

Esto no solo se ve reflejado en el caso de hombres y mujeres, también se encuentra discriminado por edades entre los más grandes y los más pequeños, situación que trae a reflexión sobre cómo se debe hacer una distribución justa de los lugares en la que los estudiantes habitan la escuela, puesto que los dispositivos de poder que algunos miembros pretenden imponer sobre otros generan exclusión social, de esta manera en la institución educativa se buscan formas para realizar una asignación de los lugares con el fin de que sean compartidos y utilizados de manera igualitaria (Fraser, 1997; Sen, 2010).

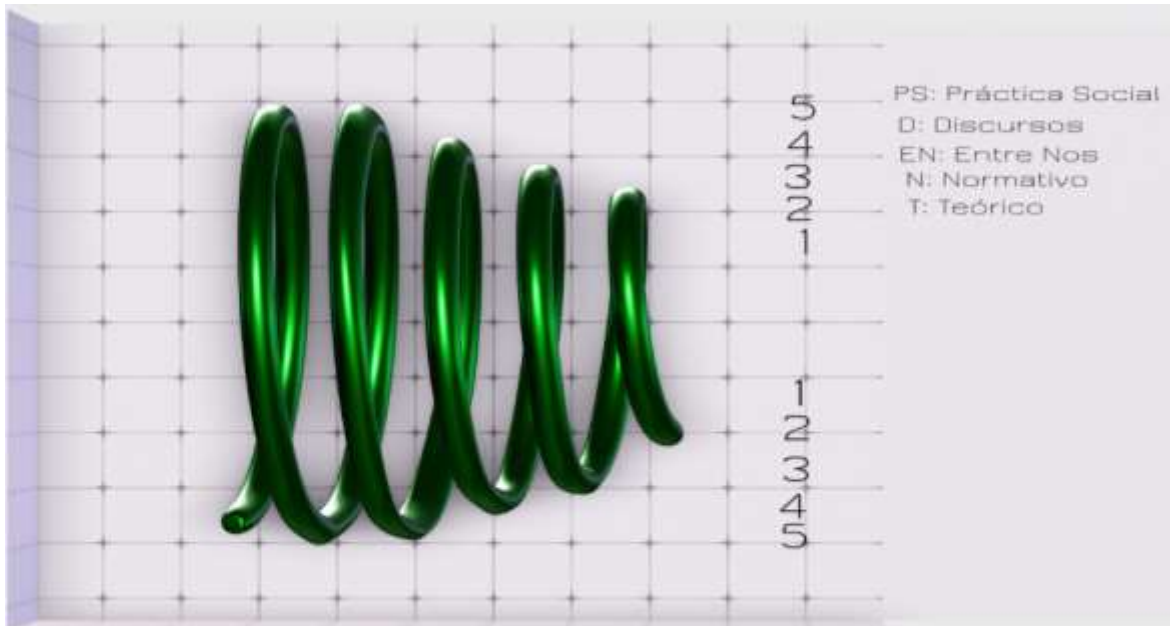
Sin embargo, es necesario realizar una discusión alrededor de la manera como la distribución de los espacios se da por grupos, puesto que a pesar que esto de respuesta a una asignación igualitaria de los escenarios (González, 2011), muchos miembros de la institución aun no comprenden la necesidad de compartir los espacios y no mantener una relación de superioridad sobre los demás, por lo que es necesario replantear la lógica en la que se habita el territorio desde la clasificación.

Espiral conversacional

En cuanto a la espiral conversacional de inclusión como comunicación se puede definir que esta se caracteriza por tener un gran peso social en las *prácticas sociales* (5), igualmente en los *discursos* (5), en el *entre nos* también se presenta, aunque con menor fortaleza (4), en lo *normativo* se puede ver que llega a un nivel medio (3) y en lo *teórico* no es muy mencionado (2).

Figura 17

Espiral conversacional Inclusión como clasificación

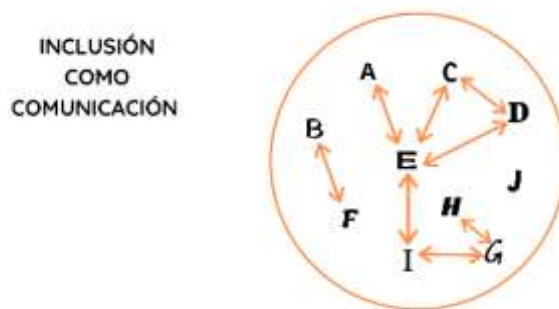


Inclusión como Comunicación

El acuerdo social de inclusión como comunicación se caracteriza por la forma de llevar los procesos de inclusión en el escenario educativo a partir de las interacciones y las relaciones sociales de sus integrantes, en donde los actos comunicativos se convierten en una posibilidad de construcción social que mediante el dialogo alcanza a incluir a aquellos que habían sido vulnerados con la exclusión.

Figura 18

Inclusión como comunicación representación



Nota. Elaboración propia.

Como se puede observar esta categoría en la figura 18, se representa la forma de asumir la inclusión como una posibilidad que parte de la comunicación, es decir, el encuentro con el otro se convierte en una dinámica que propicia el estar con los demás dentro del escenario escolar, y de allí devienen nuevas configuraciones que permiten a sus miembros interactuar a pesar de sus diferencias.

Tabla 7

Inclusión como comunicación cuadro categorial

Acuerdo social	Categoría axial	Subcategorías
Inclusión como Comunicación	Acciones excluyentes	<ul style="list-style-type: none"> • Discusiones y peleas en juegos. • Resultados de las evaluaciones y calificaciones generan interés por parte de los estudiantes y padres de familia. • Desconocimiento entre hombres y mujeres. • Desconocimiento entre estudiantes. • Desconocimiento del estudiante al docente. • Desconocimiento del docente al estudiante. • Preferencias del trabajo individual.
	Acciones Incluyentes	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento del otro desde la empatía. • Actores externos son vinculados en el desarrollo de la clase. • Prácticas deportivas y juegos colectivos. • Prácticas mixtas. • Uso de lenguajes particulares y propios. • Comunicación entre los actores sociales. • Reconocimiento y comunicación. • Reconocimiento del otro como persona. • Oportunidades para las personas a través de la inclusión. • Contradicciones o acuerdos entre los estudiantes y profesores. • Reconocimiento desde la mediación. • Reconocimiento del otro y las diferencias. • Reconocimiento entre estudiantes. • Reflexiones del profesor sobre el trabajo en equipo y reconocimiento del otro. • Reconocimiento del docente al estudiante. • Rol de profesor como guía.
	Elementos Institucionales	<ul style="list-style-type: none"> • Participación de los estudiantes en las actividades académicas (motivaciones por parte del profesor).

	<ul style="list-style-type: none"> • Desconocimiento de la institución educativa y las normas a su comunidad educativa. • Llamados de atención. • Profesor interviene en la conformación grupal de algunos estudiantes. • Metodologías de clase que aportan al trabajo colaborativo. • Ubicación en mesas por grupos. • Adaptaciones curriculares para la inclusión. • Inclusión se debe construir con el acompañamiento de toda la comunidad educativa. • Acuerdos sociales con respecto al cuidado y sentido de pertenencia institucional en la inclusión.
Territorio	<ul style="list-style-type: none"> • Los espacios virtuales y tecnológicos como escenarios de inclusión. • El arraigo de los territorios.

Nota. Elaboración propia.

Acciones Excluyentes

Las acciones excluyentes en la inclusión como comunicación se encuentran relacionadas directamente con las expresiones y acciones que se presentan en los grupos generando conflictos y malas resoluciones de estos, tal y como se lee en el siguiente relato: *En el desarrollo de las actividades deportivas se observa que se generan discusiones y peleas con algunos insultos entre los estudiantes.* DC#5 (Discusiones y peleas en juegos)

Es así, como el uso del lenguaje se convierte en un obstáculo para la inclusión y se promueven los malos tratos, por lo general acompañados de adjetivos con un alcance peyorativo que estigmatiza a los estudiantes. Inclusive se hace uso de palabras tales como retardados, mongólicos, especiales, entre otros que vienen de una herencia marcada de la integración con algunos de los estudiantes que eran discapacitados (Correia-Lopes, 2014; Montánchez, 2014; Ortiz, 2016; Soto & Vasco, 2008; Grande-García, 2009).

En el ejercicio oral, un estudiante comete un error de dicción, por lo que la mayoría de los compañeros se ríen y se burlan; y debido a esto algunos estudiantes

manifiestan que no desean salir al frente porque les da temor o pena de equivocarse.
DC#11 (Discusiones y peleas en juegos)

Esta dinámica imposibilita el proceso de encuentro y reconocimiento en el salón de clases y genera aún más distancias entre los integrantes, convirtiéndose en un factor de temor para la participación, lo que perjudica directamente el desarrollo de actividades académicas (Duk & Narvarte, 2008; Gordillo et al., 2014). Esto es una situación que se presenta continuamente y buscan solucionarla a través del control disciplinario, sin embargo, las acciones resultantes de esto dan cuenta más a un cumplimiento por evitar el castigo y no por un cambio profundo de lo negativo de estas prácticas (Krichesky, 2014; Martínez A. , 2004).

Las prácticas excluyentes también se ven reflejadas en la categoría del veredicto docente, tal y como se ha mencionado anteriormente en este trabajo, pero en el caso de la comunicación se aproxima nuevamente a los juicios y prejuicios que construyen en los estudiantes sobre quiénes son excelentes o malos académicamente, lo que genera un juicio peyorativo que inclusive está relacionado con el rendimiento académico (Cárdenas, 2014).

En el boletín surge la preocupación de los padres por el desempeño académico de sus estudiantes y la variable puesto en el salón. Competencias numéricas y promedios. DC#13 (Resultados de las evaluaciones y calificaciones generan interés por parte de los estudiantes y padres de familia)

Otro elemento interesante que juega en el acto comunicativo hace referencia al «lenguaje inclusive» y cómo se consolida en los escenarios sociales, en este caso se quiere reflexionar sobre los defensores de lo tradicional y la gramática del idioma con respecto a todo aquel que se siente excluido por el lenguaje y busca una alternativa para sentirse incluido desde las palabras, sin embargo, surgen varias críticas puesto que el cambio que se busca generar en los patrones sociales de los esquemas mentales y las representaciones colectivas, se concentra más en la morfología que en una transformación de la comunidad (Gil, 2020).

Mira es jocosa la situación, porque anteriormente a uno lo citaban porque el niño le pegó a la niña, ahorita ya lo citan a uno porque el niño fue víctima de la niña; o sea que vuelvo y te digo los valores con respecto a las situaciones que se manejan hoy en día son totalmente diferentes hasta para nosotros los padres de familia, uno

cuando va a creer que manda un hijo y va a llegar rasguñado o va a llegar sin media cabeza que la muchacha le arrancó el manojito de pelo de una mechoneada de una cascada que le pegó; entonces esa diferencia ya se da en que, vuelvo y te digo los grupos, tu encuentras ya en un grupo mixto [...] EPF#6 (Desconocimiento entre hombres y mujeres)

Otra preocupación que surge en el escenario escolar se refiere a cómo enseñar a escuchar al compañero, puesto que en las entrevistas se encontró mucho que los miembros de la comunidad educativa se ignoran entre sí, y algo necesario para generar procesos de inclusión es estar para el otro en dónde el dialogo sea una posibilidad de encuentro entre pares (Murcia & Jaramillo, 2017; Orrego & Jaramillo, 2019; Orrego & Portela, 2009; Restrepo, 2017; Skliar, 2015).

I: ¿Y cuándo es el estudiante el que ignora al profesor?

E: Ahí si ya es como un tema de valores de los muchachos, porque también eso es de parte y parte, en la medida en que un muchacho respete al otro, aprenda a escuchar, aprenda a seguir instrucciones, pues eso también refleja como mucho los valores que tiene, los valores que se le han inculcado, ya sea desde la casa o el colegio, indiscutiblemente refleja pues la personalidad del muchacho. EPF#4 (Desconocimiento del estudiante al docente)

Las prácticas excluyentes en la comunicación se caracterizan por generar una distancia más grande entre los miembros de la comunidad educativa a través de la palabra y los mensajes que se comparten en el escenario escolar, lo que hace necesario replantear en los procesos formativos el reconocer el alcance que puede llegar a tener una frase o comentario en una persona, dónde se debe reconsiderar las formas en que nos expresamos y no solo desde la forma sino desde el fondo (Skliar, 2007; Slee, 2012).

Acciones Incluyentes

Referente a las acciones incluyentes en la inclusión como comunicación se puede decir que esta se vive desde el encuentro con el otro como posibilidad de construcción social, en este caso se presenta el relato de un grupo focal con el aula del sol, en donde se muestra las diferencias de cada uno de los estudiantes y los procesos de enseñanza y aprendizaje que tuvieron entre ellos para alcanzar los objetivos académicos, y la satisfacción que se iba consolidando en cada uno de los integrantes (López J. M., 2013).

EP: ¿Cuéntenos sobre el progreso que han tenido entre ustedes?

E5: yo que voy a saber, mmm, pues si, como le digo pues con el diario que me toca escribir, aprendí a escribir, por poquito yo aprendí a leer, no sabía ni leer ni escribir ni un dictado ni nada de eso.

EP: ¿Entonces sientes progreso?

E5: Claro.

EP: Y eso, ¿Cómo te hace sentir?

E5: Pues me puso feliz, ya aprendí con muchas cosas.

EP: Por ejemplo, yo vi cuando le explicabas a un compañero, ¿Cómo te sentías?

E5: Pues yo me sentía feliz, ay, yo aprendí mucho porque ni idea de cómo explicarles a los compañeros, yo no sabía ni explicar, pues yo eché cabeza, a como yo sabía.

EP: ¿él te entendía?

E5: Claro.

EP: Ves, ¿y eso te hacía sentir bien?

E5: Si mucho, muy feliz. GF#3 (Comunicación entre los actores sociales)

El aprendizaje como fin de una comunidad (Murcia et al., 2012) es una práctica incluyente porque permite generar nuevas formas de estar con el otro y así construir una convivencia en la que los aportes de cada uno de los integrantes, se vea reflejado en el éxito conjunto (Touraine, 2000).

I1: Que se animen a trabajar, o que hagan, que hagan algo, colaborar en la mesa, dar ideas, aportar las respuestas del trabajo.

I2: Que, por ejemplo, nos dividamos el trabajo, usted hace la uno y la dos, yo la tres y la cuatro, nosotros la cinco y la seis, aportando pues todos, tenemos una duda, pues la resolvemos entre los tres pero que cada uno este aportando algo. GF#2 (Reconocimiento desde la mediación)

Como se había expresado anteriormente en las prácticas excluyentes, los mensajes que son realizados por parte de los estudiantes pueden convertirse en algo nocivo y generador de exclusión, sin embargo, cuando estas palabras están cargadas de afecto y de camaradería (Maldonado et al., 2012) van consolidando relaciones de amistad y de colegaje entre los compañeros, provocando prácticas incluyentes.

Ellos se valoran mucho, se quieren, yo he visto que los muchachos aquí en el colegio, la parte de la camaradería, de la amistad profunda, yo creo que como ellos dicen es ser el parce del otro, el «mai» dicen ellos, ellos la amistad es fundamental [...] ED#1 (Reconocimiento del otro desde la empatía)

Es entonces que en la construcción de estos códigos y mensajes muchos de los estudiantes se vienen constituyendo como individuos y grupos, en el desarrollo de las identidades individuales y colectivas van generando procesos de inclusión social (Zabala & Betancur, 2021). Es interesante ver desde los actos como la invitación (Habermas, 1999) la escucha (Orrego & Jaramillo, 2019) y el afecto (Jiménez et al., 2016; Quiroz et al., 2019) pueden llegar a tener mayor impacto que los lineamientos y dispositivos que se crean para la constitución de la educación inclusiva.

Mire, es muy chistoso porque uno como docente dice: Ah, no ya se, ahí están pintados, es tal y tal y tal, o sea uno ya empieza como a buscarle las identidades, de los grupos, entonces por ejemplo, en el aspecto en que las cosas que usan en, inclusive, recojo los cuadernos de, tengo un grupo muy particular, en que los cuadernos que yo recojo, todos son marcados, igualito, independiente de los otros grupos, entonces yo les digo, venga, ya se, acá están los cinco mismos de siempre, venga y ustedes por que usan esos símbolos, entonces ellos maneja el anime, entonces, o no profe es que esto significa esto, nos gusta esto, ellos son con las manillas de anime, son con el motilado de anime y ellos son, cierto, con todas esas, el lenguaje de ellos son muy parecidos, entonces uno ya va identificando como que aquí están los más calmaditos, los más, como, es que nosotros somos los más calmados, yo no me junto con los alborotados, yo no soy de gritar, y yo venga ¿y ustedes no trabajan con los otros, con los de allá atrás? No, no profe, siempre me gusta sentarme adelante, entonces ellos se van buscando de acuerdo a esas particularidades, otro ejemplo, pues algo que yo he observado en el aula es, las niñas, las que le gusta maquillarse, las que le gusta peinarse, a las que les gusta todo este mundo de, ellas se buscan, entonces que tienen la plancha, que tienen maquillaje, que tiene yo no sé qué, en cambio están los otros muchachos, que ¡Ah! Con una cola basta y ya, entonces no sé, como que cada uno se va buscando a esa, se va sintiendo identificado, con los mismos compañeros, de acuerdo al tipo de música también, el tipo de música marca mucho en ellos, por ejemplo, yo soy una que también veo anime, pero anime oriental, entonces yo en el celular tengo el

símbolo de Naruto, bueno, cuando contesto mi celular o algo, ¡Ay! Profe es que usted ve, entonces se acercan todos los que ven, entonces ellos se sienten como identificados con la profe frente a esto, en cambio hay otros, ¡Ay! tan boleta, entonces ellos, yo creo que eso marca, marca mucho. ED#12 (Uso de lenguajes particulares y propios)

Es el acto educativo pensado desde la comunicación una posibilidad de inclusión social a los miembros de la comunidad educativa, puesto que esta apertura de dialogo reconoce las diferentes condiciones en la que se desenvuelve cada individuo (Guzmán, 2006), lo cual se ve reflejado en el siguiente relato en la que la docente reconoce la importancia de hablar con cada uno de sus estudiantes, puesto que de una experiencia negativa como un suicidio, comprendió que no es posible saber que pasa en la vida de cada uno de las personas que habitan la escuela, y desde entonces intenta hablarles y brindarles apoyo cuando sea necesario.

Si, yo digo que veces no es dejarlo pasar desapercibido y muchos casos, a veces nos pasan a los maestros, al estudiante que presenta, que está ahí, lo dejamos pasar desapercibido, tuve un caso de suicidio, que paso así, hace varios años, yo era la directora de grupo y ese muchacho, muy bueno, muy bueno, bueno pero en el sentido de que, si, interactuaba con los demás pero ahí, o sea era como los normalitos que uno le dice, los rotula, los normalitos, cuando un fin de semana nos llamaron, que se había suicidado y eso a mí me movió mucho, me dije: O sea Diana, aprende a que el que es normalito, el que pasa desapercibido y el que me da igual también tiene sus cosas y desde ese caso, yo con los estudiantes, puede ser el normalito, puede ser el que sea, oiga ¿cómo amaneció usted?, cualquier día o me lo encuentro en el pasillo, un saludo, tal, o sea, conversar así, trazar palabras, porque desde ese caso, complicado, desde ahí si me dejo a mi muy pensativa en esas preguntas que tú me estás haciendo, y he intentado de hacer lo mejor posible, pues desde como maestra y más como persona. ED#12 (Reconocimiento y comunicación)

Mmmm...No sé, yo creo que, como que hablando, pues si, pues la mayoría de mis problemas y [...] todas esas cosas yo las he solucionado hablando siempre, siempre, siempre, siempre, no, no, no nos volvemos las best Friends ni nada, pero

si, podemos pues, podemos convivir en un mismo ambiente. EE #10 (Reconocimiento y comunicación)

El presentar la posibilidad de generar inclusión desde la comunicación implica asumir una postura que lleve a transformar la concepción disciplinar a la que ha sido sometida el escenario escolar, puesto que habitar estos espacios desde el acto del encuentro y la transmisión de mensajes entre iguales, moviliza dinámicas centradas en el encuentro con el otro desde y para la formación, acuerdo en el que los actores sociales promueven una manera alternativa de vivir la escuela (Murcia N. , 2012a; Orrego & Jaramillo, 2019; Szyber, 2020).

Elementos Institucionales

Uno de los principios inclusivos contemplado en las orientaciones del ministerio es la comunicación como estrategia fundamental para asumir y vivenciar la inclusión, esto implica brindar espacios de diálogo y debates que incentiven maneras asertivas de expresarse hacia el otro, permitiendo orientar la comunicación efectiva entre todos los integrantes de la comunidad (Mineducación, 2020b; 2017a). «El sistema institucional de convivencia se construyó con la participación de estudiantes, padres de familia y docentes mediante talleres y mesas de trabajo utilizando el modelo pedagógico institucional» (Ensuma, 2018, pág. 52).

Varias de las responsabilidades de los establecimientos educativos tienen que ver primero, con involucrar y fomentar la conversación permanente, dinámica y constructiva con las familias o acudientes de los estudiantes con discapacidad, como garantes de derechos en el proceso y con los demás actores intervinientes en las articulaciones interinstitucionales que fortalecen el proceso de educación inclusiva; segundo, con las jornadas de concientización hacia la comunidad en general para reconocer el derecho a la educación de las personas con discapacidad, la educación inclusiva y la creación de condiciones pedagógicas aptas desde las particularidades de cada individuo (Mineducación, 2020a; 2020b; 2020c; 2020e); (2020g; 2017a).

En esta institución el índice de inclusión yo no lo tengo, está en los grupos de pedagogías, entonces también es un manejo, de venga, usted que información tiene, yo que información tengo y si no, nos la comunicamos. En esta oficina sabiendo que yo vengo de inclusión, me toca entrar a preguntar y aún no lo tengo; y de cultura inclusiva es también un arma de doble filo, porque es que la cultura

inclusiva no es pegar cartelera, no es aceptamos la diversidad de género, cultura inclusiva es: reconocemos nuestros estilos y si a partir de ellos podemos entrar a comunicarnos en este proceso de enseñanza aprendizaje ED#13 (Adaptaciones curriculares para la inclusión)

Además, dentro de las políticas de educación inclusiva, se le solicita a las ENS promover culturas inclusivas donde se genere toma de conciencia en la comunidad educativa teniendo en cuenta algunos elementos para los lineamientos de formación como son: identificar acciones discriminatorias, para tratar de eliminarlas e incentivar concepciones y actitudes positivas por parte de la comunidad en general; también, incorporar la inclusión y equidad en la educación en las mallas curriculares como temática transversal; además, de realizar actividades como microcentros y espacios de tertulia entre docentes y directivos donde haya intercambios de saberes con el fin de dinamizar los espacios pedagógicos (Mineducación, 2020d).

Aquí en la normal, aquí es super bien, es una comunidad con unas convivencias buenas, no hemos tenido ningún problema aquí en el colegio, y nos gusta mucho este colegio porque en verdad nos apoyan, los coordinadores, el coordinador también y la profesora también, me siento orgullosa de estar aquí en la normal y me gusta mucho este colegio. GF#3 (Inclusión se debe construir con el acompañamiento de toda la comunidad educativa)

Esto también se ve manifestado en las metodologías de enseñanza planteadas a nivel institucional, puesto que la comunicación es un principio fundante para la resolución de los diferentes problemas de aprendizaje que se asignan en las tareas académicas del trabajo colaborativo, sin quitar mérito a la importancia del trabajo individual, se deben plantear procesos de aprendizaje en el que los estudiantes sean capaces de resolver y comunicarse con miras al éxito (Beltrán et al., 2015; Flecha, 2015).

Bueno, los roles están prestablecidos, yo diría que, desde una primera instancia, desde los mismos integrantes de la mesa, entonces se van encontrando unos roles que se van definiendo como el dinamizador, el que se encarga de ser el relator, el que está al tanto de lo que decimos en la mesa, de lo que dice el docente, encontramos el otro que es el orador, el que lleva todas esas ideas a los demás compañeros, eso en un primer momento, que son unos roles que se apropian los mismos estudiantes y en un segundo momento encontramos que el docente es el

que además brinda y adopta esos roles en los estudiantes, encontrando pues las habilidades y los talentos de cada estudiante, esto pues, hay que dar un punto positivo en esto porque encontramos que hay un trabajo colectivo en la mayoría de los casos y encontramos que hay una colección colectiva, unos aportes que finalmente brindan un trabajo como debería ser, un trabajo efectivo. EE#11 (Profesor interviene en la conformación grupal de algunos estudiantes)

Para que se generen procesos de inclusión social se debe establecer una condición inicial en donde las personas tengan la posibilidad de ser escuchados y poder aportar sus puntos de vista, así disientan de la mayoría o del colectivo social, pues de esta variedad de opiniones se pueden construir nuevas formas de estar en la institución educativa (Gergen, 2007; Shotter, 1996), sin embargo, es importante que como comunidad se consoliden procesos que permitan distinguir cuáles son los argumentos más importantes y que aporten a la convivencia, puesto que no toda opinión es válida, más si propone exclusión social o actos de intolerancia hacia una persona o grupo de estas (Cardona et al., 2008).

No, si se permite porque es que todo pensamiento es válido y todo pensamiento es incluyente, y todos tienen una parte la verdad, no una verdad total, pero los aportes son muy valiosos porque se ven diferentes puntos de vistas y nosotros somos conocedores aquí en el colegio no solamente desde ahora, sino hace muchos años que en ese pensamiento divergente todos aportan algo positivo y en esa variedad se consigue un conocimiento, una convivencia y se va enriqueciendo procesos, entonces nos parece muy interesante que la gente nos den sus ideas y que tengan sus puntos de vistas diferentes, porque entre todos vamos construyendo un contexto nuevo aquí en el colegio por ejemplo. ED#1 (Acuerdos sociales con respecto al cuidado y sentido de pertenencia institucional en la inclusión)

Se podría definir que la inclusión como comunicación en los elementos institucionales pasa a ser un principio transversal de los procesos formativos que se desarrollan dentro de la institución educativa, en la que se ven enmarcados en la construcción curricular y del mismo proyecto educativo (Portela, 2012), las interacciones que se dan entre los estudiantes y maestros, además de todos los miembros de la comunidad educativa, ya sea para consolidar los procesos de aprendizaje (Valencia & Hernández, 2017) o para resolver las diferentes problemáticas que se presenten al interior de la comunidad (Mineducación, 2013).

Territorio

A la hora de hablar de territorio en la comunicación se concibe como el escenario en donde los diferentes miembros de la comunidad interactúan y llevan así actos comunicativos con los que se pueden constituir en participantes del colectivo social, en donde habitan un espacio y encuentran a los otros en la escuela (Orrego & Jaramillo, 2019)

Aquí se trae a colación un aspecto interesante y hace referencia a los espacios virtuales y las redes sociales, puesto que en estos momentos la mayoría de la juventud se viene configurando desde estas dinámicas y ha existido una resistencia por parte de padres de familia y docentes sobre el uso de los dispositivos dentro de la institución educativa, sin embargo, es necesario reflexionar como estas nuevas formas de movilizarse traen otros espacios y discusiones sobre cómo comunicarse e incluir a los demás (Pascuas et al., 2020).

No, nosotros usamos tecnología, porque además la tecnología, el uso de dispositivos móviles, el uso del televisor y de del computador, es generalizado en el colegio y ellos son estudiantes del colegio, ellos tenían clase de tecnología, venían a la sala de sistemas, les gusto aprender a comunicarse por el computador, mueren por el celular como todo muchacho, sino que yo trataba de que el celular lo usarán adecuadamente, por ejemplo en clase, ellos nunca podían utilizar el celular, ellos sabían, ellos saben que la regla es no usar el celular en clase, entonces usan su celular para comunicarse, inclusive con sus familias de origen para los que la tienen pues a través de ese móvil, pero aprendieron a, conocieron que es un computador, para que sirve, que no sirve solamente para el Facebook, sino que sirve para investigar y conocer muchas cosas, elaboraban sus trabajos en el computador, le sacamos provecho a la tecnología, o sea no es que disputa la tecnología con lo que nosotros hacemos, es más, se asombraban cuando a través de la tecnología, a través de los mapas y del google maps, podían llegar al sitio exacto de donde ellos estaban o donde nacieron o donde está su familia, le sacábamos el jugo. ED#3 (Los espacios virtuales y tecnológicos como escenarios de inclusión)

Es necesario ver las bondades que tienen estos medios y realizar adaptaciones curriculares que permitan la inclusión de los miembros de la comunidad educativa, puesto que de esta manera se pueden generar nuevas formas de trabajar dentro de la institución

educativa, aunque también es importante revisar el funcionamiento y accesibilidad de estos puesto que siguen siendo muy excluyentes (Ramírez D. , 2014)

No, yo digo que, si se puede utilizar, mira, yo soy una de las que, cuando estamos como en ese proceso de, la clase se divide en varios momentos, cuando estoy en el momento de explicar, algún tema, alguna actividad, yo les digo a ellos cero celulares, en ese momento o, bueno, ya si no están tomando apuntes o notas o algo, cierto, yo soy una de las que, por ejemplo, si estoy explicando un tema, camino por todo el salón, si, también soy otra de las que no uso casi tablero, no me gusta casi usar tablero, al fin si me puede prestar el tabloncito, dentro de la explicación, dentro del momento de la clase nadie usa celulares ni aparatos electrónicos, ni audífonos, nada, pero ya en el desarrollo de las actividades, en el desarrollo del taller, en el desarrollo de, si, de todo lo que es la guía, durante los otros momentos de la guía, ellos pueden hacer uso electrónico, sí, yo soy coherente en el aspecto de que, yo uso el celular en mi clase, si, acá tengo diccionario filosófico, el diccionario general, uso también WhatsApp, en mi clase ellos también, yo soy una de las que no come nada, en clase, yo no como en clase, vamos a tomar agua, si quieren tinto, si quieren gaseosa, yo tomo, yo llevo siempre, entonces yo manejo también esa coherencia, porque si yo quiero organización y le exijo al muchacho organización, él también tiene que ver esa coherencia, bueno si la profe, sí, yo les pregunto, cuando me ha visto comer, bueno muchachos, cuando usted me hace una pregunta, entonces yo qué hago con el aparato electrónico, estoy chateando delante de ustedes, buscando o leyendo algo, que yo también tengo libros descargados, no profe, y yo ya siento la atención en usted, entonces dependiendo del momento de la clase. ED#12 (Los espacios virtuales y tecnológicos como escenarios de inclusión)

Ahora, un reclamo sentido por algunos miembros de la comunidad educativa es que los espacios que están destinados para la realización del ocio y el divertimento confluyan con los demás actores del escenario educativo, en este caso el aula del sol, puesto que ciertas condiciones limitan esto por el tamaño de la institución educativa y no hay posibilidad de encontrarse con ellos para interactuar y comunicarse.

I: ¿Qué opina por ejemplo del aula del sol?

E: Pues no la verdad no conozco muy bien, no se

I: ¿Por qué?

E: Pues porque nunca subo o no me interesa pues saber

I: ¿Y no los ve a ellos dentro de las actividades del colegio?

E: Si hay veces, pero, ellos lo hacen aparte

I: ¿Y qué opina de eso?

E: Pues no, no sé, que deberían relacionarse mejor y a si pues que deberían mejor con nosotros y todos

I: ¿Y cómo propondría usted que se relacionaran mejor?

E: Pues no, que salieran con todos al descanso o que, pues no sé, sí que salieran más con nosotros al descanso y que hablaran más con nosotros y todo EE#7 (El arraigo en los territorios)

La dificultad del espacio físico ha generado unas dinámicas institucionales que en ocasiones niegan la posibilidad del encuentro, puesto que al haber comedores limitados y aulas escasas, es necesario fraccionar algunas actividades que podrían ser conjuntas y generar espacios de conversación, lo que hace necesario replantear las lógicas educativas sobre la formación en contenidos, y volver a pensar en una escuela para el encuentro con el otro (Martínez A. , 2004; Murcia N. , 2012a).

No, yo pienso que aquí no es algo característico, o sea no tengo la certeza de que no pase, pero creo que no es algo característico; todo viene de políticas nacionales entonces tenemos que implementar el restaurante escolar quiera o no quiera, estamos trabajando en una institución pública, entonces no es que queramos, tenemos que hacerlo, es una política nacional porque es un programa que se instituyó y tenemos que sacarlo adelante como sea; por organización, ya está es más de tipo administrativo, los estudiantes más grandes entran primero al restaurante, ¿por qué? porque comen más rápido, y los más pequeños entran después, de modo que los más grandes ocupen el espacio y lo desocupen más rápido, no hay más espacio para recibirlos a todos al mismo tiempo... ahora, sí hay un tipo de conflicto y es que a los profesores que están con los más pequeños nos les gusta tenerlos hasta la hora que están y los dejan ir antes y empiezan los conflictos en el restaurante, ¿por qué? porque es el tiempo de los grandes y los pequeños lo están invadiendo, y como estos son grandes no se van a dejar, ¿cierto? Entonces yo creo que es más un poquito de control en los tiempos lo que se

necesita, más allá de las fronteras de las que habla. No sé si existan, pero esa es mi percepción. ED#9 (El arraigo en los territorios)

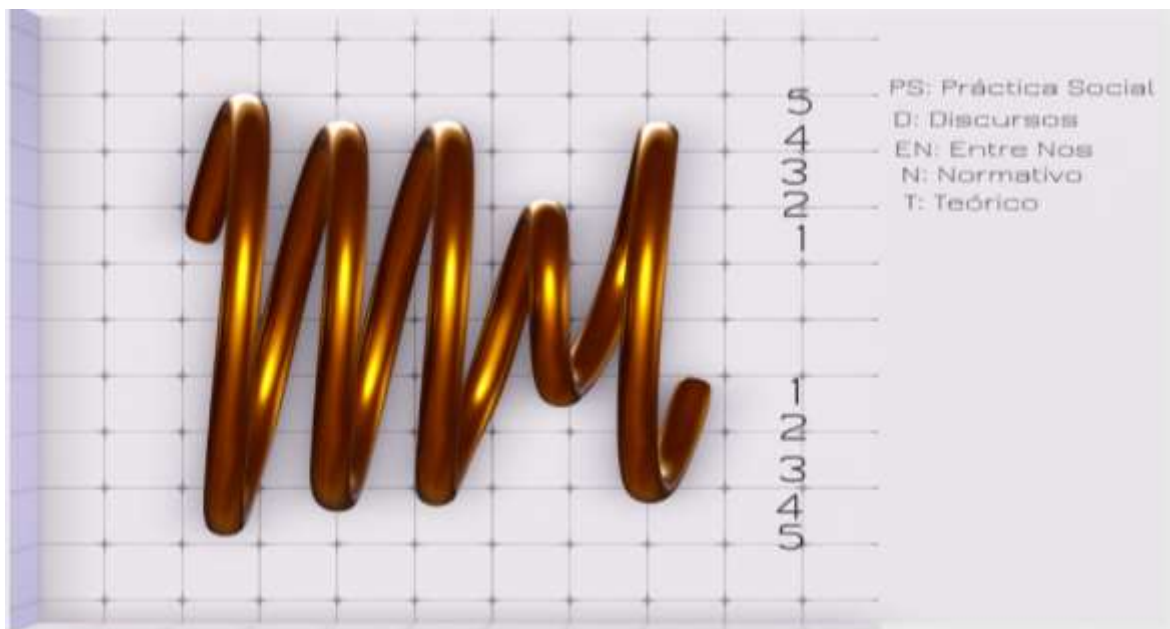
A manera de definición esta categoría de la inclusión como comunicación implica una construcción del espacio (Capel, 2016), no solamente el físico, en el que se puedan desarrollar diferentes interacciones comunicativas entre los miembros que conforman la comunidad educativa, en donde se puedan discutir las diferentes posturas y escuchar al otro, todo en aras de una mejor convivencia (Touraine, 2000).

Espiral conversacional

Con respecto a la espiral conversacional de la inclusión como comunicación se puede encontrar que las *prácticas sociales* tienen un peso alto (4), en los *discursos* un nivel medio (3) y en el *entre nos* bajo (2), en lo *normativo* muy bajo (1) y en lo *teórico* un nivel muy alto (5).

Figura 19

Espiral conversacional inclusión como comunicación

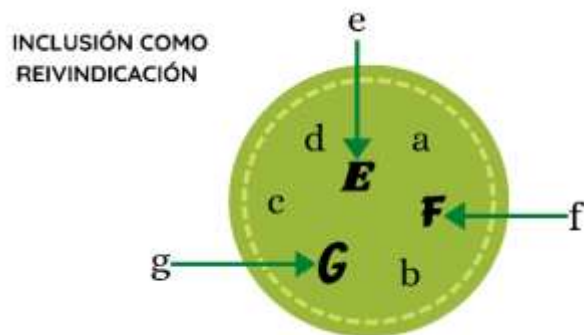


Inclusión como Reivindicación

Este acuerdo social ha venido convirtiéndose en la forma más potente en la que se vive la inclusión en el escenario escolar, puesto que las prácticas en las que se circunscriben son reconocidas, validadas y aplicadas por las personas que habitan la escuela y continuamente reclaman sus derechos. Se puede definir como la acción individual o colectiva en la que se demandan unos derechos que fueron vulnerados previamente debido a uno o más condicionantes que generaron proceso de exclusión social, y ahora, deben ser reestablecidos y resaltados para así asegurarse que sean incluidos (Rogel et al., 2005).

Figura 20

Inclusión como reivindicación representación



Nota. Elaboración propia.

En la figura 20 se puede observar como las personas que habían sido vulneradas desde un proceso de exclusión social, son vinculadas al escenario educativo generando allí prácticas incluyentes caracterizadas por resaltar el valor de la diferencia, asegurando que los condicionantes por los que fueron excluidos inicialmente sean reconocidos y resaltados con importancia, valorando la riqueza que tiene la diversidad como condición de la naturaleza humana, inclusive dando una plusvalía a estos sujetos sobre los demás.

Tabla 8
Inclusión como reivindicación cuadro categorial

Acuerdo social	Categoría axial	Subcategorías
	Acciones excluyentes	<ul style="list-style-type: none"> • Discusiones y peleas en juegos. • Resultados de las evaluaciones y calificaciones generan interés por parte de los estudiantes y padres de familia. • Preferencias del trabajo individual. • Separación por género en las actividades. • Clasificación por lugar de procedencia.
		<ul style="list-style-type: none"> • Prácticas mixtas. • Rol del profesor como guía. • Prácticas deportivas y de juegos colectivas. • Reconocimiento del docente al estudiante. • Actores externos son vinculados en el desarrollo de la clase. • Uso del lenguajes particulares y propios. • Reflexiones del profesor sobre el trabajo en equipo y reconocer al otro. • Reconocimiento del otro como persona. • Integraciones de las particularidades. • Reconocimiento del otro y las diferencias. • Reconocimiento entre estudiantes. • Contradicciones o acuerdos entre los estudiantes y profesores. • Reconocimiento del otro desde la empatía. • Reconocimiento del otro desde el alejamiento. • Oportunidades para las personas a través de la inclusión. • Reconocimiento desde la mediación. • Comunicación entre los actores sociales. • Reconocimiento y comunicación. • Actos de reivindicación.
Inclusión como Reivindicación	Acciones Incluyentes	
	Elementos Institucionales	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de formación docente para la inclusión. • Desconocimiento de la institución educativa y las normas a su comunidad educativa. • Profesor interviene en la conformación grupal de algunos estudiantes. • Falta de apropiación de los modelos educativos en la institución.

	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologías de clase que aportan al trabajo colaborativo. • Adaptaciones curriculares para la inclusión. • Acuerdos sociales con respecto al cuidado y sentido de pertenencia. Institucional en la inclusión. • Inclusión se debe construir con el acompañamiento de toda la comunidad educativa. • Llamados de atención. • Participación de los estudiantes en las actividades académicas (motivaciones por parte del profesor) • Ubicación en mesas por grupos.
Territorio	<ul style="list-style-type: none"> • El arraigo en los territorios. • Los espacios virtuales y tecnológicos como escenarios de inclusión. • Zonas de mayor afluencia durante los descansos y barreras invisibles.

Nota. Elaboración propia.

Acciones Excluyentes

En el marco de la presente categoría, la reivindicación se vuelve excluyente cuando su intención está orientada a resaltar los derechos de ciertas personas por encima del resto sin importar que perjuicios estén causando. Es así como las prácticas se caracterizan por destacar valores individuales sobre las particularidades de los otros sujetos, lo que deviene en actos que separan a los colectivos. Esto se puede ver en el siguiente relato:

[...] la profesora empieza a llamar a cada uno de los estudiantes y de manera oral al frente de todo el grupo menciona las notas definitivas de la actividad académica; ante esta situación algunos estudiantes celebran y otros se quejan por el resultado final, también se ven burlas o situaciones de comparación entre estudiantes por sus resultados académicos DC#10 (Resultados de las evaluaciones y calificaciones generan interés por parte de los estudiantes y padres de familia).

Estas acciones en las que se configuran la reivindicación privilegian el individualismo sobre el trabajo colaborativo (Murcia et al., 2012; Vásquez et al., 2015), puesto que muchos miembros de la comunidad se consideran distintos o mejores que sus pares, por lo tanto, buscan destacarse ante los demás a toda costa, extralimitan sus funciones sin tener en

cuenta los roles de los compañeros de su equipo y generan escisiones en las dinámicas grupales; declaraciones de esto son narradas con detalle por un estudiante en el siguiente relato:

Yo prefiero el [trabajo] individual, sobre todo porque la experiencia que estoy teniendo en los últimos meses, [...] me ha pasado que [...] con personas del grupo para [...hacer un] trabajo con algún propósito, finalmente uno no encuentra la respuesta en los otros, porque obviamente hay otros factores que influyen, está el factor tiempo, el factor familiar, está el factor personal, bueno, una cantidad de cosas que influyen, que también son entendibles, pero que a la hora de uno querer obtener un resultado, eso afecta de alguna manera [para] que uno no pueda completar las cosas. EPF#4 (Preferencia del trabajo individual)

El deber ser del trabajo colaborativo se puede entender desde una lógica planteada por Habermas (1999) en la que el éxito colectivo de un conjunto de personas se ve directamente relacionado con los sujetos y la comprensión de sus roles o funciones correspondientes, contribuyendo a una sana convivencia (Touraine, 2000). Por esto, se considera que la reivindicación se puede convertir en un proceso excluyente, porque al resaltar un condicionante de la diversidad sobre los demás, se promueve la individualización y la superioridad entre pares, instituyendo la diferencia como patrón social (Skliar, 2015; 2007; Szyber, 2020).

Otra dificultad que se presenta en los procesos de reivindicación hace referencia a la complejidad de algunas de las poblaciones y sus condicionantes (en este caso la discapacidad auditiva), puesto que esto requiere un mayor esfuerzo para la planeación y el diseño de procesos didácticos por parte del docente, por los cuales algunos presentan apatía o desconocimiento por falta de capacitación (Castro R. A., 2018; Correia-Lopes, 2014; Garnique-Castro & Gutiérrez-Vidrio, 2012).

Complicada, porque él, a pesar de tener un implante, un aparatico (implante coclear), no escucha muy bien. Con él hay que manejar mucho las lecturas, en los exámenes es bastante quedadito, hay que manejar unos niveles mínimos para que pueda superarse porque no está al mismo nivel que los otros, esa parte auditiva es muy importante; él trata de concentrarse en las clases, pero hay que hacer como unos apartados para él exclusivamente, así es complicadito, sobre todo porque no

estamos formados para capacitar para trabajar con ese tipo de población. ED#9 (Reconocimiento del otro y las diferencias)

Seguidamente, se puede encontrar como en los procesos formativos se ha venido instituyendo la educación diferenciada, al punto de establecer imaginarios sociales que perduran en estereotipos sobre la mujer y el hombre en el escenario escolar (Barriga et al., 2019; Betancur J. E., 2013; Gordillo et al., 2014; Kral & Preciado, 2011), elemento que se ve reflejado en las prácticas sociales sobre la caracterización de lo que debe ser lo masculino y lo femenino.

Algunos de los estudiantes presentan temor ante la llegada de la directora de grupo, ella viene y llama solo a las mujeres para el desarrollo de una actividad, pero varios de los muchachos manifiestan que van a regañarlas por un problema interno que hay entre ellas y dicen frases como «ambiente apocalíptico». DC#14 (Discusiones y peleas en juegos)

De igual manera se puede ver que en prácticas lúdicas se han instituido imaginarios sociales sobre el deber ser de un hombre y una mujer durante el juego, elemento que distancia más la forma en que se vive la construcción de identidades por parte de los integrantes del sistema educativo, ejemplo de esto es expuesto en el siguiente relato:

Y, ¿y qué?, [ellas] se sientan por allá, pero hay otras que les gusta jugar, [...] como hay otras que ni hacen, ni dejan hacer, les gusta es molestar, [...] por ejemplo, en varios salones se ve que las mujeres molestan a los hombres así pegándoles en la [...] cola, [...] pues uno es jugando tranquilo y lo empiezan a uno a molestar [...], por eso a veces uno se separa más que todo de las mujeres y juega uno entre hombre no más.

I1: Ya que las mujeres si no les podemos [...] maltratar, nosotros no decimos nada.

I3: Entonces mejor nos vamos.

E: ¿Pero entonces ustedes se pueden maltratar entre ustedes porque son hombres?

I3: No. I1: No tampoco, a eso iba.

I2: Nosotros tenemos nuestro estilo pues como. I3: De jugar.

I2: De recochar entre nosotros mismos, por ejemplo, nosotros jugamos [...] quemado, nos molestamos, nos montamos, bueno, jugamos brusco [...], con las niñas es muy diferente porque primero las mujeres no toleran [...] el juego brusco o un comentario o algo así, en cambio nosotros los hombres, [...] ya aguantamos, pues porque si yo sé que yo hago, sé que yo tengo que aguantar, pero la mayoría de las mujeres dicen yo hago, pero a mí no me pueden hacer. GF#2 (Separación por género en las actividades)

Un elemento que resalta en la reivindicación hace referencia a la instauración de prácticas pedagógicas direccionadas a procesos etnoeducativos, esto se ve reflejado en los lineamientos del plan nacional de bilingüismo (Mineducación, 2015), en el cual se proponen la promoción y enseñanza de dialectos propios de culturas indígenas, sin embargo, esto no asegura que en las instituciones educativas se lleven a cabo procesos formativos, y en vez de reivindicar la cultura de cada uno de los individuos se pueden generar pérdidas culturales y ser absorbidos por grupos mayores (Betancur J. E., 2016; 2013; Freire, 1978; Zuluaga, 2020).

I: ¿Cómo se sienten ustedes con sus lenguajes y dialectos?

E2: A mí me da pena hablar

I: ¿Por qué?

E2: Porque nadie no me entiende.

I: ¿En el salón te entienden?

E3: En este momento no EP: Pero antes sí. E3: Yo sí, pues yo no sé, hablar así es como un poquito difícil, preferiría hablar en español entonces, es como aprender a hablar entonces en inglés, es como difícil pronunciar eso, pero ya así en español no.

E2: Yo no entiendo, porque algunas personas que no son indígenas saben hablar así, no son afros.

I: seguramente porque vivían en cercanía a esos lugares

E2: Jorge sabe. EP: porque estuvieron en la zona y aprendieron, pero igual, uno, acá por ejemplo ustedes que vienen del Chocó, ¿tú de dónde vienes Oscar? E8: Putumayo

EP: ¿Tú eres de Comunidad también? E8: Sí. EP: ¿De qué comunidad? E8: Comunidad indígena, no sé nada de eso. EP: Muy triste eso, que pierdan su identidad de dónde han venido

I: ¿Entonces cómo se sienten cuándo les enseñan inglés?

E2: Quisiera aprender dos cosas, español e inglés. EP: pero tú ya aprendiste mucho español GF#3 (Clasificación por lugar de procedencia)

La reivindicación es una gran posibilidad de construcción social para generar prácticas incluyentes, no obstante, está en sus principios reconocer que la diferencia debe ser resaltada para la sustitución de derechos, y se corre el riesgo que esto aumente las brechas y las desigualdades, elementos que pueden ser excluyentes e instauren concepciones en las cuales se conciba al otro como un diferente, discurso que viene instituido en la diversidad (Guarín, 2015; Han, 2017).

Acciones Incluyentes

Las prácticas incluyentes en la reivindicación se entienden como todo proceso en que a un individuo o un grupo de personas que habían sido excluidos previamente se les vincula a la institución educativa restituyendo los derechos que le fueron negados en el pasado, resaltando y reconociendo sus diversidades como características positivas que no deben ser juzgadas de manera negativa, sino reconocidas y respetadas desde sus diferencias (Sen, 2010; Guarín, 2015).

Yo creo que para un niño estar incluido, los que se tienen que preparar son los otros, no el niño, o sea, el que tienen que abrirse, el que tiene que tener apertura, un cambio de actitud, flexibilizar cosas, es el contexto, el niño llega a un contexto y el contexto es el que se debe encargarse de hacer las adecuaciones, o sea no es el niño tratando de adaptarse a lo que encontró, es el contexto el que tiene que adaptarse al niño, porque es muy difícil para un niño venir a hacer una lucha, una lucha de que si me acepten, de que si pueda estar, de que si me quieren si voy a poder estar, entonces, yo creo ciento por ciento, en que es el contexto el que tiene que prepararse, adaptarse, flexibilizarse, hacer las adecuaciones, educar a la comunidad, saber cómo y quién viene y por qué y las cosas van mejor. ED#3 (Actos de reivindicación)

Existe una relación directa entre la reivindicación y la educación inclusiva, puesto que en esta tendencia conceptual se resalta la importancia de realizar cambios y adaptaciones desde las personas e instituciones para poder reivindicar el derecho de los que fueron excluidos, lo que trae un escenario interesante y potente para concebir la escuela desde lo diverso (Echeverry et al., 2017; Moríña-Díez, 2004; Sánchez-Sáinz & García-Medina, 2013; Soto N., 2007a).

No, muy bueno hermano, muy bueno, porque eso hace parte de un proceso de resocialización de las personas, están en una parte para valorar las personas como tales, porque todos tenemos derechos a una segunda, tercera y cuarta oportunidad y me gusta mucho eso porque la gente que está en esos procesos pone también [...] mucho de su parte para seguir adelante, es una forma de ir construyendo una nueva sociedad, una nueva patria, una nueva visión, a mí me gusta ese proceso.
ED#1 (Oportunidades para las personas a través de la inclusión)

La reivindicación se presenta como una posibilidad de apertura de oportunidades que le aseguran a las personas excluidas una manera de participación y de crecimiento como ser humano dentro de la sociedad, esto se ve muy relacionado con definiciones que se dan sobre la inclusión social (Cortés, 2007; Habermas, 1999). Sin embargo, se debe ser muy cuidadoso en todo proceso de restitución de derechos puesto que la búsqueda de reconocimiento de una persona o un grupo no puede estar por encima de los demás individuos (Benhabib, 2006)

Yo no sé si te conté el caso de uno de mis muchachos que creó (generó) muchas, [...] muchas cosas (controversia) acá en el colegio porque él llegó siendo un niño muy asocial, [...] por ejemplo, [...] no le gustaba entrar al baño, se sentía encerrado en un baño, entonces él decidió que todas sus necesidades las hacía allá en el quiosco, [...] junto al salón, [...] había un quiosquito y cuando él quería ir al baño bajaba al quiosco y ahí lo hacía delante del que fuera, [...] entonces claro, todo el mundo se puso muy alerta y [decían] mire y mire ese muchacho lo desobligante, lo cochino; entonces yo me puse a indagar, porque es que todo tiene una razón, todo tiene una raíz; [...] él un día me confesó llorando porque los otros le empezaron a hacerle su bullying, que era que lo castigaban en una letrina, lo encerraban y lo obligaban a comerse lo que hacía cuando lo iban a castigar, eso pues claro, le crea un chip, una crisis tenaz, entonces cuando él llega aquí y siente que tiene que ir a

encerrarse en un baño, [dice] -«no yo no voy a ir a un baño, yo no quiero ir al baño, no me van a obligar»-, entramos en conversación y yo entendí por qué, hasta que lo convencí, paso a paso y la cosa cambió, porque el antes era como un animalito, [...] -¡no quiero!-, [...] y yo creo que [...] hay que saber los porqué, por qué actúas tú así y no así, antes de enfadarse, antes de regañar, antes de..., yo creo que ahí está el click del asunto, entonces ese que es el que nadie quiere, se tiene que querer también para poder incluirlo. ED#3 (Actos de Reivindicación)

Del relato anterior se puede esclarecer cómo la reivindicación de los derechos de las personas generan apertura a la inclusión como acuerdo social, puesto que el hecho de inquietar a los miembros de la comunidad que conviven en estos espacios, permite entender que las dinámicas inclusivas deben acercarse hacia la comprensión de las particularidades de los seres que las componen, porque si a una persona excluida se le desconocen sus características e historias de vida, la inclusión no es posible; es así como entender al otro en su esencia conllevan a cambios y transformaciones que consolidan una sana convivencia.

Bueno, desde la formación como maestro si me parece muy importante (reconocer al otro), porque es cuando empezamos a entender cómo se comunica el otro, cómo puedo llegarle al otro, de qué manera puedo entender al otro en su particularidad y desde esta área y desde esta labor como docente, que en este caso es formativa y realmente tengo que reconocer eso, que es una tarea grandísima, tratar de comprender al otro desde una perspectiva pedagógica como docente, sin embargo, es constructiva y diría que es demasiado constructiva, no como debería ser porque, si hablamos desde procesos institucionales hay mucho por mejorar, pero si hablamos de la apropiación de la pedagogía y de la docencia desde el ser, es una gran tarea y que realmente merece la pena lucharla y apropiarse y aprender totalmente de ella. EE#11 (Reconocimiento del docente al estudiante)

La reivindicación desde el escenario jurídico ha traído consigo una recuperación de los derechos que habían sido vulnerados previamente a través de una reclamación de aquello a lo que se tenía derecho (Rogel et al., 2005), discusión que desde las políticas y las prácticas se han venido instaurando en la educación inclusiva (Mineducación, 2017a), lo cual ha ido generando un proceso más consecuente con la instauración de las propuestas

de Booth y Ainscow (2007) en el índice de inclusión, promoviendo las políticas, culturas y prácticas inclusivas.

Elementos Institucionales

En los elementos institucionales la reivindicación se constituye principalmente desde la normativa tanto internacional, nacional e institucional (Unesco, 2015; Mineducación, Decreto 1421, 2017a) como la recuperación de los derechos que habían sido vulnerados previamente, buscando asegurar la vinculación de estas personas en los escenarios educativos para lograr la transformación social.

Política de inclusión: la Escuela Normal Superior de Manizales concibe la educación en la diversidad, como la posibilidad desde lo pedagógico de significar y atender con calidad, pertinencia y equidad a las necesidades comunes y específicas de las poblaciones que acceden al proceso educativo institucional (Ensuma, 2018, pág. 19).

Siendo esto construido desde los lineamientos educativos enfocados al reconocimiento de la diversidad (Guarín, 2015), la constitución política de Colombia en los artículos 54 y 68 que hacen mención sobre la erradicación del analfabetismo y asegurar la educación escolar; la formación de personas con limitaciones incluso en niveles de tecnología para la preparación laboral (República de Colombia, 1991); seguidamente en la ley estatutaria 1618 en su artículo 11 concerniente al derecho a la educación de personas con necesidades educativas especiales (Congreso de Colombia, 2013); y en el decreto 1421: por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad (Mineducación, 2017a).

No, antes lo movilizan, porque es qué escuela activa urbana tenía aquí en el colegio un eslogan que era «educación con proyección humana» y el nuevo proyecto educativo, nuevo modelo que es EDAD hablan de la educación diversa, pero también con mucha calidad humana, entonces antes ha sido como complemento, se han integrado, ya el modelo escuela activa urbana dejó de ser como el pilar fundamental y se volvió un instrumento para descansar esa de educación diversa, donde se tienen en cuenta todos los actores, padres de familia, exalumnos, profesores, estudiantes, los mismos muchachos que vienen reinsertados de la guerrilla, entonces ha sido una experiencia buena muy significativa, eso antes han enriquecido los procesos que tienen aquí estratégicos para alcanzar las metas

propuestas en cada año, a nivel de consejo directivo, a nivel de un comité de convivencia, o un nivel administrativos, los diferentes entes que manejan la educación aquí en el colegio. ED#1 (Metodologías de clase que aportan al trabajo colaborativo)

En vista de lo expresado anteriormente se podría decir que además del gran repertorio de normativas formuladas en la nación referentes a la inclusión, son claros los esfuerzos del establecimiento educativo por generar una cultura inclusiva basadas en la diversidad (Guarín, 2015) buscando reivindicar los ambientes y las condiciones que garanticen acciones de igualdad, no marginación y ni discriminación, en los cuales se permita la libre participación e inclusión de las personas y sus diferencias (Mineducación, 2017b).

Yo creo que el éxito de nuestro proceso es [...] que ellos por primera vez sintieron que pertenecían a alguna parte, que había lazos afectivos y que había gente amiga y que había personas que se preocupaban por ellos realmente, que había espacios donde ellos podían expresar, donde se sentían completamente tranquilos, sentían este territorio como de ellos, - es que es mi colegio, mi salón, es mi maestra, es mí...-, entonces empezaron a tener sentido de pertenencia, ellos vienen muy desarraigados, porque hay niños de ellos que los separan de las familias desde muy pequeños, 3, 4, 5 años, entonces, quién cría a estos niños? La guerrilla o los paras o el grupo que sea, es muy triste cuando uno escucha las historias de vida de los muchachos son, no, es que la mamá, que es la mamá, pa' que una mamá que lo regala a uno, o que lo vende por 15.000 pesos a un grupo armado, una mamá que no lo quiere a uno porque esta encartada, o no, es que yo ni me acuerdo donde nací, es que yo no sé quién es mi familia, son totalmente desarraigados, y lo que estamos tratando de hacer acá o lo que estamos haciendo, es hacerlo sentir que tienen un sitio donde estar, donde llegar, donde expresar, donde aprender, donde querer, donde amar, donde gritar también y donde rebelarse y donde hacer cosas que no hacía cotidianamente, entonces creo que el desarraigo es uno de los problemas más graves que traen los niños cuando vienen a empezar el proceso de inclusión y cuando un proceso va dando frutos y se vuelve a cortar, ya se perdió todo el trabajo que se hizo durante tanto tiempo, pero cuando yo ya siento que sí, que yo tengo un lazo con Pepito, con Juanita o con Vos y de un momento a otro, otro viene y decide, porque es que los niños, estos niños de los que estamos

hablando, tienen una característica mala o no, es una circunstancia y es que los adultos de otras partes toman todas las decisiones de la vida de ellos, entonces deciden, venga, usted no va a vivir aquí, sino que va a vivir allá, usted no va a estudiar aquí, sino que va a estudiar allá, usted ya no va estar en esta ciudad, sino que se va a ir a otra ciudad, en el proceso de arraigo y afecto, eso ha sido una muy mala experiencia porque cuando los niños se sienten un poquito parte de, a veces, llegas y se los cortan sin importar nada, el desarraigo es un problema muy grave para mis niños, muy grave y afecta directamente la inclusión. ED#3 (Actos de reivindicación)

Es así como esta institución registrada dentro de las ENS participa en el proyecto interinstitucional «Aula del Sol», reconocido como un espacio educativo multigradual y de aceleración del aprendizaje de niños, niñas y adolescentes desvinculados del conflicto armado, con diversidades particulares. Este proceso ha contado con el apoyo de los alumnos y maestros del ciclo complementario, quienes realizan allí su práctica educativa y tienen la misión asegurarles un retorno educativo ameno, seguro y confiable a estos estudiantes, donde ha sido necesario utilizar todo tipo de estrategias pedagógicas y metodológicas e incluso aquellas fundamentadas en crear vínculos sociales y afectivos para garantizar la permanencia accesible en la educación (Congreso de la república de Colombia, 2011; Escuela Normal superior de Manizales, 2006); (Mineducación, 2020a; 2020d; Unesco, 2015).

Ellos son el centro del modelo, ellos son los protagonistas del modelo, porque lo que hacemos nosotros es tratar de darles lo que necesitan, es partir de lo que tienen para poder seguir adelante, la meta esencial que tenemos nosotros en el colegio con este grupo, es que en el menor tiempo posible, nivelen su básica primaria, igual hay niños que han llegado más chiquitos y que los podemos pasar aquí al colegio en sexto, pero cuando ya llegan de 16, 17 y 18 años, lo que hacemos es nivelarlos y pasarnos a una metodología flexible para nivelar bachillerato, el rol de los muchachos, el rol central es protagónico porque no es lo mismo yo hablar con Pepe y trabajarle a Pepe, que trabajarle a Juan que tiene otras necesidades y otras capacidades, entonces para mí y el colegio lo tiene también claro, el muchacho es el centro del modelo. ED#3 (Adaptaciones curriculares)

Con respecto a las prácticas evaluativas se puede definir que en los procesos de reivindicación se deben superar los reduccionismos instaurados por la lógica del rally devenida de la competencia (Barrientos et al., 2019; Murcia & Jaramillo, 2017; Murcia N. , 2012a) y entender los ritmos de aprendizaje como un punto vital para el proceso que se lleva a cabo con los estudiantes, brindando oportunidades a algunos que presentan dificultades o les toma un poco más de tiempo (Flecha, 2015; Valencia & Hernández, 2017).

Lo ideal, es que la evaluación sea focalizada, o sea, que la evaluación sea el resultado del proceso y no una nota más, sería un ideal, porque igual estamos en unas dinámicas de tiempo, de horarios, por ejemplo, aquí en el pasillo colocan las fotos de los mejores académicamente, por las evaluaciones, si un estudiante presenta dificultades en habilidades escolares, que está en procesos en terapias, en acompañamientos, en donde hablan de ritmos de aprendizaje, que el estudiante que tiene un aprendizaje rápido, hace 5 ejercicios en 5 minutos, el estudiante que tiene ritmo de aprendizaje lento, hace 2 ejercicios en 5 minutos bien hechos, ¿es equitativo?, si porque no, porque es que hay que calificar es el proceso, en comité de evaluación, hablábamos de los estudiantes y muchos docentes decían, no pero si se esfuerza en el aula de clase, él se esfuerza, él coloca cuidado, hay que repetirle la instrucción, pero él lo logra, él nos pide un tiempito y nosotros se lo damos y saca 4.3, pero la evaluación, es una evaluación en un ambiente distinto, porque aquí los rotan por salones, es el mismo tiempo, las mismas preguntas para todos, entonces si uno les acompañó a los estudiantes, en todo el proceso y les entrega este examen con el que no está familiarizado, que es el mismo tiempo, que es el mismo estándar, lo gana o lo pierde, no, no pensemos en ganar o perder, pensemos en se frustra o no se frustra, porque hay estudiantes que uno los ve y se quedan sentados, mirando la hoja, dicen: - «yo no soy inteligente, yo no sé hacer esto» - y usted mira las notas del cuaderno y de 4 para arriba, todo, pregúntele al docente, - «ay no es que él me dijo a mí, que él quería exponer, o no es que el me hizo también una guía, no es que mire que el sí me pinto los dibujos» -, una evaluación no les permite eso, entonces la evaluación en esta institución no siento que sea tan coherente con la buena labor de reconocimiento, que en algunos casos, si se manejan en el aula, pero si algún docente tiene que hacer más de 40 evaluaciones, como va a ser un docente para cada estudiante, no es la evaluación por la evaluación, es el momento valorativo, en el que si seda varios momentos de evaluativas formas, que apunten

a distintos estilos, pues de pronto puede ser más familiar. ED#13 (Adaptaciones curriculares para la inclusión)

Estos procesos deben venir acompañados por parte de todos los actores de la comunidad educativa para que la reivindicación sea posible, además de la construcción de una cultura inclusiva (Sandoval, y otros, 2002) que empiecen a rodear y resaltar las capacidades y posibilidades de las personas que anteriormente fueron excluidas y no se les vuelva a vulnerar sus derechos (Szyber, 2020).

Obviamente él venía y no escuchaba absolutamente nada, y los compañeros se aprovechaban mucho de esa situación, entonces nosotros como docentes tendemos a protegerlo mucho para que no haya esta situación de bullying muy marcadamente; pero también tiene muchos compañeros que se relacionan muy bien con él y entienden su situación, lo apoyan, lo ayudan, siempre trabajan en equipo porque el modelo pedagógico del colegio se presta para que trabajen en equipo, entonces él siempre está incluido con sus compañeros, entonces es básicamente esa la situación. ED#9 (Metodologías de clase que aportan el trabajo colaborativo)

Para finalizar con los elementos institucionales se puede entender que la construcción de la reivindicación ha venido instituyéndose en los escenarios educativos con una gran fuerza social, buscando generar un acompañamiento colectivo que viene encaminado desde las políticas y las prácticas, aunque la cultura inclusiva es tal vez el desafío más grande al que se están enfrentando para su total apropiación por parte de la comunidad educativa.

Territorio

El territorio es una categoría que se reclama mucho en los procesos de inclusión, sobre todo a la hora de exigir el espacio que cada uno requiere y merece, puesto que es en estos lugares donde los miembros de la comunidad educativa pueden desarrollarse y generar procesos de vinculación con la sociedad, en este caso con el colegio.

En mi parecer no me gusta, no deberían, yo sé que eso es muy duro, pero deberían tener un espacio para cada grupo, pues a cada grado, séptimos un espacio, porque eso se presta para problemas, por lo que, por ejemplo, uno, nosotros jugamos y cuando menos piensa le tiran el balón a uno y lo bota cierto, o acostumbran a

ponerse a molestarlo a uno, los más grandes a los más pequeños, y eso es muy maluco. GF#2 (El arraigo en los territorios)

Entender las lógicas del territorio y las exigencias que tienen los diferentes grupos sobre como en un espacio que comparten debe ser distribuido (Capel, 2016), porque debido a las limitaciones institucionales no se cuenta con la posibilidad de otorgar un escenario adecuado para cada uno de los integrantes de la institución educativa, por lo que compartir estos espacios se convierte en un reto cuando hay sujetos que consideran que deben tener prelación sobre otros.

Es por esto por lo que en la reivindicación el territorio se constituye en la manera en que se busca repartir estos espacios bajo un principio equitativo y meritocrático (Fraser, 1997; Sen, 2010), lo cual es complejo porque algunas de los integrantes de la comunidad pueden considerar que es injusto, sin embargo, se busca distribuir según estos determinantes para que los grupos que han sido beneficiados en menor medida puedan acceder a estos lugares.

I: ¿Cómo debería ser la forma correcta para evitar eso?

E: Pues no sé, que se divida no sé, la cancha, no sé.

I: ¿Y cómo sería la división de la cancha si ya tienen unas fronteras invisibles?

E: Pues no no es que yo no sé, o respetar la clase del deporte que están haciendo, yo no sé

I: ¿Cuándo salen a descanso con qué grupos se juntan o con que personas se juntan en el descanso?

E: Pues yo me hablo con los del salón y hay veces me hablo con los del otro grupo, pero nada bien, con los del salón jugamos y los otros en lo de ellos EE#7 (Zonas de mayor afluencia durante los descansos y barreras invisibles)

A pesar de las dinámicas institucionales que han buscado establecer escenarios compartidos, se siguen presentando intereses por parte de los estudiantes de contar con espacios separados que les permitan realizar sus actividades a su antojo, sin embargo, es en estos momentos cuando se encuentra la posibilidad de interactuar con personas de otros grados y situaciones.

¿Ha hablado con alguno de ellos en el escenario fuera de la práctica?

E: Si, pues con..., obvio, no le digo pues que yo soy muy chismosa, jejeje, yo me sentaba con ellos más que todos eran tres, no me acuerdo como se llamaban, pues a mí me molestan y a mi hermana con esos negritos porque nosotros nos sentamos con ellos a hablar y unos amigos de once cuatro, y nos sentábamos y les preguntábamos donde vivían que hacían y yo le preguntaba sobre todo y él me preguntaba a mí, hasta me decía que sí quería ser la novia, pues obvio yo le decía que no.

I: ¿Por qué no?

E: Y yo, porque no, no no jejeje, ¿Cómo voy a ser la novia? Jejeje.

I: ¿Por qué no?

E: O sea no, pues de poder sí, pero yo no lo quería como novio, solamente quería conocer la vida de él, pero si me hubiese gustado si hubiese sido mi novio.

I: ¿No existía algún tipo de temor de por dónde proviene?

E: Al principio si, pues cuando yo fui a la práctica, pues ya después de conocerlo de interactuar como con ellos, ya uno «como ay, esa bobada mía, yo porque decía eso»no obvio no, a parte ellos eran muy buena gente, pues no se metían con nadie, pues nunca vi que tuvieran una pelea y yo siempre hablaba con ellos me sentía toda contenta, comíamos helado. EE#8 (Zonas de mayor afluencia durante los descansos y barreras invisibles)

En el relato se puede encontrar como los espacios del descanso permiten la conversación entre actores de diferentes salones, en este caso de los estudiantes de práctica con los del aula de sol y se ve cómo se da esa interacción, en la que comparten diferentes experiencias otorgando al excluido la posibilidad de ser reconocido como un par que en realidad no tiene muchas diferencias con el resto de los compañeros que se encuentran en el colegio, pero a pesar de esto, se ve que todavía hay algo de temor y se pueden considerar como extraños (Habermas, 1999).

A manera de definición se logra ver como los esfuerzos institucionales han construido un territorio pensado en brindar de manera equitativa un espacio a las personas para que puedan encontrar allí un nicho social y desenvolverse con los demás a partir de

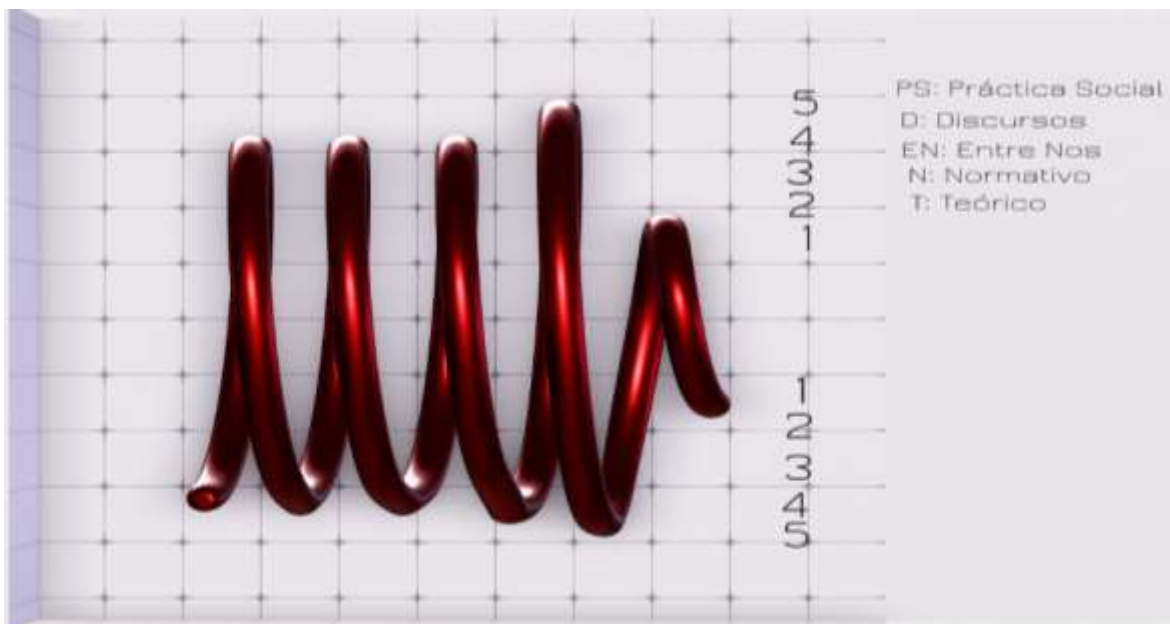
la interacción con sus pares, el cual debe ser regulado y verificado para así asegurar que los derechos de los excluidos sean cumplidos en una práctica incluyente (González, 2011)

Espiral conversacional

Con respecto a la espiral conversacional de la inclusión como reivindicación se puede mencionar que en la *práctica social* se ve en un nivel alto (4), de igual manera se ve reflejado en los discursos (4) y en el entre nos (4), con aun mayor fortaleza en lo normativo (5), pero apenas se ve reflejado en lo teórico (1).

Figura 21

Espiral conversacional Inclusión como reivindicación

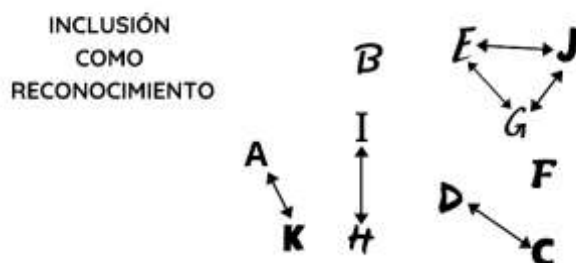


Inclusión como Reconocimiento

La inclusión como reconocimiento es entendida como un acuerdo social de la comunidad educativa en el cual los actores se relacionan con sus compañeros sin necesidad de prejuicios y clasificaciones, en la que se reconoce la calidad de ser humano a cada uno de los sujetos y se realizan procesos de invitación y acompañamiento (Honneth, 2010; 2007; 1997) promoviendo el encuentro y la acogida como principios para las interacciones de los actores educativos.

Figura 22

Inclusión como reconocimiento representación



Nota. Elaboración propia.

En la representación se puede ver como los sujetos se relacionan entre ellos sin importar sus características y se desenvuelven en el escenario escolar, lo que trae una forma diferente a asumir la inclusión con respecto a las lógicas planteadas por los lineamientos normativos, en este caso resaltando la condición humana de cada uno de los individuos sobre sus particularidades y las adaptaciones que se plantean desde las lógicas de la educación inclusiva (Slee, 2012).

Tabla 9

Inclusión como reconocimiento cuadro categorial

Acuerdo social	Categoría axial	Subcategorías
Inclusión como reconocimiento	Acciones excluyentes	<ul style="list-style-type: none"> Resultados de las evaluaciones y calificaciones generan interés por parte de los estudiantes y padres de familia. Preferencias del trabajo individual. Separación por género en las actividades. Clasificación por lugar de procedencia.
	Acciones Incluyentes	<ul style="list-style-type: none"> Reconocimiento del otro como persona. Prácticas deportivas y de juegos colectivas. Prácticas mixtas. Comunicación entre los actores sociales. Reconocimiento desde la mediación. Oportunidades para las personas a través de la inclusión. Reconocimiento y comunicación. Reconocimiento entre estudiantes.

	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento del otro desde el alejamiento. • Reconocimiento del otro y las diferencias. • Reconocimiento del docente al estudiante. • Reconocimiento del otro desde la empatía. • Reflexiones del profesor sobre el trabajo en equipo y reconocer al otro. • Rol del profesor como guía. • Actores externos son vinculados en el desarrollo de la clase. • Uso de lenguajes particulares y propios.
Elementos Institucionales	<ul style="list-style-type: none"> • Ubicación en mesas por grupos • Inclusión se debe construir con el acompañamiento de toda la comunidad educativa. • Acuerdos sociales con respecto al cuidado y sentido de pertenencia institucional en la inclusión.
Territorio	<ul style="list-style-type: none"> • El arraigo en los territorios. • Los espacios virtuales y tecnológicos como escenarios de inclusión. • Zonas de mayor afluencia durante los descansos y barreras invisibles

Nota. Elaboración propia.

Acciones Excluyentes

Las acciones excluyentes que surgen en la inclusión como reconocimiento se caracterizan por las apreciaciones realizadas dentro de los escenarios educativos que separan y estigmatizan, buscando que las diferencias sean resaltadas y priorizadas a la hora de valorar a los otros individuos lo cual deviene en clasificaciones y exclusiones.

I: ¿Qué se siente ser la líder de la mesa?

E: No eso es muy maluco, porque en si yo le tengo que mostrar todo a los otros dos, porque o sea es, me dicen usted es mi líder y entonces van y le ponen la queja al profesor de que ella no me explica, entonces yo soy: «¿cómo? Yo no le voy a explicar, cópielo», entonces me copian todo, igual da pereza, porque a mí no me

gusta que me copien, le muestro a mi hermana, pero a ellos no. EE#8 (Preferencias del trabajo individual)

En el anterior relato se puede ver como el papel de líder se ve reducido por la falta de reconocimiento entre pares, puesto que la estudiante no está cómoda con su rol y no desea hacer un trabajo colectivo, inclusive mostrando relaciones de poco colegaje y llevando a que la copia de los trabajos se convierta en opción de desarrollo para sus compañeros, siempre manifestando su malestar. Esta situación genera procesos excluyentes en términos de aprendizaje colaborativo y es una alternativa negativa para el reconocimiento de las cualidades de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa (Vásquez et al., 2015).

Ese ha sido uno de los problemas y vuelvo e insisto el problema de la pregunta anterior es de porque los niños y las niñas, volvemos a los mismos grupos, ya no es el grupo mixto, donde uno tenía mejor la amiga que el compañero, hoy en día es el grupo de amigas el grupo de los niños y entonces este trata mal a las niñas, entonces las niñas se van contra los niños y tú ya no conoces en un salón o no vas a encontrar en un salón que la niña está conversando con el niño, a pesar de ser mixto, siempre vas a encontrar que las niñas van a estar en un lado y los niños en el otro y si el profesor toma la metodología de revolverlos ellos salen inmediatamente y vuelven y retoman a las niñas con las niñas y los niños con los niños; o sea no veo la calidad del grupo mixto si desde el seno y desde lo interno el docente no hace nada para que eso siga funcionando no solo en la clase sino por fuera de la clase EPF#6 (Separación por género en las actividades)

En lo mencionado anteriormente en el relato se puede ver que también la separación por género es un factor para generar procesos excluyentes, inclusive el padre de familia menciona que las relaciones de amistad se han visto troncadas y son los mismos estudiantes los que se dividen entre hombres y mujeres a pesar de las metodologías y los esfuerzos implementados por el docente, sin embargo, en estudios realizados sobre el rendimiento académico y el comportamiento entre grupos masculinos, femeninos y mixtos no se encuentran diferencias significativas sobre estas (Gordillo et al., 2014), por lo que es necesario plantear estrategias que rescaten el trabajo mixto desde el reconocimiento como construcción social colectiva (Gergen, 2007).

I: El día del temblor, ¿Por qué no se acercaron a hablar con alguien?

E2: Pues yo no sé porque, si uno se acerca con los otros compañeros preguntan cosas entonces pa' eso no.

I: ¿Le disgusta que te pregunten cosas?

E2: ajá

I: ¿No le gustaría preguntarles cosas a ellos?

E2: No, no me interesa, solo me interesa el estudio con lo que he compartido cosas buenas.

EP: Pero de otros salones han venido al salón

E2: Pero ellos no preguntan, ¿qué ustedes de dónde vinieron?

EP: No les gusta que les pregunten eso

E2: Pues si uno no puede como va a decir GF#3 (Clasificación por lugar de procedencia)

En una ocasión en la institución educativa hubo un movimiento telúrico que implicó el desplazamiento de todo el personal institucional hacia el patio, en donde se pudo ver la interacción de diferentes miembros y como resaltaba la clasificación por el lugar de procedencia se convierte un factor de exclusión, además de las inquietudes que tienen varios integrantes sobre estudiantes que fueron víctimas del conflicto armado, elementos que no deben ser resaltados en su condición (Van-Dijk et al., 2000).

En este caso el reconocimiento se caracteriza porque el estigma se hace más notorio y nocivo para los miembros que fueron previamente excluidos, en ocasiones generando más exclusión y clasificación a cada uno de los integrantes, relevando más las características y las diferencias que la misma naturaleza del sujeto (Honneth, 2007). De esta reflexión se puede ver como el uso de la palabra «diferente» a «tener diferencias» evidencia cambios en el significante y significado (Skliar, 2015; 2007), puesto que de aquí se genera una caracterización de las personas, basándose en el principio de igualdad a tener particularidades específicas, o al separarnos como entes distintos.

El reconocimiento en la exclusión gira en torno a dinámicas y acuerdos que van direccionados a fortalecer los estigmas y hacer aún más grande las distancias entre las personas, cargadas de prejuicios que están directamente relacionados con motivos para

excluir, por lo que el acto de reconocer al otro como diferente y no como un igual con diferencias deviene en una práctica excluyente en el escenario escolar (Honneth, 2010; 2007; 1997).

Acciones Incluyentes

En cuanto a las prácticas incluyentes del reconocimiento se puede encontrar como cada uno de los sujetos resalta a las personas con las que interactúa desde su valor, la calidad humana y partiendo del afecto como factor esencial en las relaciones interpersonales. En el siguiente relato se puede ver a la docente del aula del sol mencionando que es importante recibir a los estudiantes con cariño y apoyo para poder resolver las problemáticas y las dificultades con las que vienen, destacando el afecto como principio educativo para la inclusión (Restrepo, 2017).

No, yo creo que en todos los grupos siempre hay niños, personas, jóvenes, que son muy distintos y que tienen más dificultades de incluirse que otros, nosotros tuvimos la experiencia, porque no todos llegan como unos angelitos, no creas, hay muchachos que llegan con muchos problemas, con muchas carencias afectivas, con muchas dificultades y yo sigo parada en mi teoría, ese que es más problemático, ese que tiene más carencias, ese es el que necesita más apoyo, es el que requiere más comprensión, ese es el que hay que aplicarle la dosis doble del querer, del que bueno, este que se siente tan distinto y mira ED#3 (Reconocimiento del docente al estudiante)

También se ve reflejado como los mismos miembros de la comunidad educativa, en este caso un padre de familia, manifiestan la importancia de entablar relaciones con el otro en donde se resalte que el encuentro permite el crecimiento y aprendizaje de cada uno de los individuos, priorizando el respeto y la diferencia como elementos fundamentales para el desarrollo óptimo de las personas (Bocanegra, 2008).

[...] es pues simplemente tratar de reconocer al otro, de saber que el otro es importante, de que cada uno tiene algo que aportarle a la vida de uno, de lo malo se aprende, de lo bueno sí que más, y simplemente es tratar de convivir todos en conjunto, tratando de tener una sana convivencia, de que cada quién esté tranquilo, y bueno, respetando las individualidades, que es lo más importante EPF#4 (Reconocimiento del otro y las diferencias)

Un elemento que se rescata en estas acciones incluyentes es el reconocimiento de cada uno de los individuos para el trabajo colectivo, puesto que los integrantes sienten empatía por el grupo y resaltan las diferentes labores que puede cumplir en aras del aprendizaje, en donde se puede rescatar que en este proceso se valoran las diferencias de cada uno de los sujetos y se resalta la importancia tanto para el individuo como el colectivo (Murcia et al., 2012; Vásquez et al., 2015).

Siempre buscamos trabajar en grupo, es que somos habilidosos para diferentes materias, entonces digamos a mí me va bien en español, en inglés y bueno a Tomás en filosofía, entonces él es el que nos explica a todas y nos ayuda a todas, entonces siempre buscamos como hacernos en grupos, que nos podamos ayudar así. EE#10 (Reconocimiento y comunicación)

Es importante destacar como los docentes en sus procesos formativos y en sus discursos pueden demostrar la importancia del reconocimiento de cada uno de los integrantes y el ponerse en el lugar del otro, puesto que de estas reflexiones reconoce sus capacidades y les invita a cada vez ser mejores en sus desempeños, entendiendo que pueden constituirse como personas exitosas y trabajar en colectivo (Cárdenas, 2014; Muñoz et al., 2015).

Durante esta semana se entregan los resultados finales de algunas de las evaluaciones, lo que promueve el interés en los estudiantes por saber sus alcances, el docente menciona que a muchos les fue mal y les indica que no han sido suficientes los esfuerzos en los procesos académicos, en un discurso el profesor les exige mayor compromiso a los estudiantes, indicando que no pueden ser mediocres o vagos. En lo expresado por el profesor habla mucho sobre el trabajo en equipo y ponerse en el lugar del otro. DC#6 (Resultados de las evaluaciones y calificaciones generan interés por parte de los estudiantes y padres de familia)

Durante las entrevistas se les preguntó a los actores sociales cómo se relacionaban e incluían al otro, inclusive con personas que no eran de su agrado o que por algún motivo no tenían relación alguna, en donde se resalta el afecto y el amor (Honneth, 2016) como la forma más adecuada para llevar un proceso incluyente, y a pesar de las diferencias y las discrepancias que se pueden tener con una persona, es necesario reconocer la importancia del otro y resaltarlo en su condición de humanidad (Fraser, 1997; Fraser & Honneth, 2006).

Es que, si yo quiero incluir, ninguna persona no me puede ni [me va] ni [me viene], o sea, todos me tienen que venir e ir, porque las personas estamos en un mismo contexto, incluir es eso, si hablo de inclusión, no puedo decir eso, no puedo decir que ni me va ni me viene, todos me tienen que importar, porque si no, no estoy haciendo ningún proceso. ED #3 (Reconocimiento del otro como persona)

Es importante destacar el siguiente relato, puesto que su forma de asumir la inclusión desborda los otros acuerdos sociales anteriormente expuestos, sobresaliendo la reificación (Honneth, 2007) como suspensión de prejuicios y desvirtuando el menosprecio (Honneth, 2010; Mèlich, 2014), en donde es vital reconocer a cada ser humano por su naturaleza propia y colectiva, en la que las diferencias pasan a un segundo lugar y son luego aceptadas en su diversidad.

Bueno, esos procesos como tal están encaminados primero que todo al reconocimiento de la persona, a la aceptación de la misma persona, cuando la persona si se considera diversa, cuando la persona si tiene algunas diferencias que la caracterizan y posterior a ello, es cuando el estudiantado, los demás en su mayoría, como lo reitero, aceptan esta diversidad, esta diferencia y finalmente, lo apropian a su contexto, eso es lo que pasa en la mayoría de los casos. EE#11 (Reconocimiento del otro y las diferencias)

De esta manera el presente acuerdo social supera las otras posturas, puesto que a la hora de realizar una práctica incluyente se piensa inicialmente más en las personas, que en los procesos de reparación de la justicia social en términos de distribución de oportunidades y posesiones (Fraser & Honneth, 2006) en la que las miradas equitativas e igualitarias son reconsideradas (Cortés, 2007; Sen, 2010) y se valora la reciprocidad y el reconocimiento mutuo (Ricouer, 2006).

Elementos Institucionales

En el decreto 1421 se define la educación inclusiva como un proceso permanente que *reconoce*, valora y responde a las características de cada uno de los individuos, teniendo como propósito promover el aprendizaje desde el diseño de políticas, creación de culturas y aplicación de prácticas inclusivas para enfrentarse a las posibles barreras y retos que se dan en el escenario escolar (Mineducación, 2017a). En este caso se puede ver como el reconocimiento se convierte en una categoría central de los lineamientos curriculares, en donde se resalta que es importante darles un valor a las diferencias de cada sujeto.

Bueno, eh, ya que me lo preguntas y el objetivo que tengo, como docentes entender esa habilidad del estudiante, es decir, no reducir los espacios de formación y los espacios académicos, a una mera relación formal, a una mera relación de estudiante – docente, sin mayor significado, sin mayor importancia, sino de darme a la tarea de entender que es lo que diferencia ese estudiante de los otros, en que se destaca, que habilidades tiene, tener en cuenta dichas habilidades a la hora de evaluar, no simplemente reducirlo, como te digo, a una única forma de evaluar, sino hay que dar el espacio a muchas más competencias evaluativas. EE#11 (Inclusión se debe construir con el acompañamiento de toda la comunidad educativa)

Esto se ve reflejado cuando se promueve la flexibilización curricular desde la autonomía que tiene el establecimiento educativo para tomar decisiones pedagógicas que se deban adaptar de acuerdo con las necesidades particulares de los estudiantes con y sin discapacidad y así brindarles a todos una educación pertinente y de calidad (Mineducación, 2020a; 2020c; 2017a).

[...] creo que a los muchachos esta didáctica, esta metodología, esta parte académica que el colegio permite desarrollar les favorece notablemente, mira, el colegio por ejemplo, a mí me permite desde la didáctica y desde el proyecto pedagógico, hacer mucho énfasis desde la parte emocional, trabajar mucho el autoconocimiento, el autocontrol, la autoestima, porque entendimos una cosa y es que sin nada de esos autos, no puedo aprender, si yo no me siento bien como persona, si yo no tengo una buena autoestima, no me siento bien conmigo mismo, no voy a ser capaz de aprender, [...] y lo otro es que, es flexible totalmente, el colegio ha sido flexible en todo sentido, en horarios, en matriculas, en procesos de evaluación, en procesos de promoción, en contenidos, [...] porque es que los muchachos no son niños de 10 años, son muchachos adolescentes que a veces llegan sin ni siquiera saber leer y escribir y yo enseñarle a un adolescente de 18 no es lo mismo que enseñarle a un niño de 6 años a leer y a escribir, entonces hay que flexibilizar todas esas cosas, [...] priorizamos contenidos, pensando [en] que los muchachos vinieron es a aprender, primero, nivelar rápidamente la básica primaria, segundo, aprender que cosas le van a servir mucho para su proyecto de vida, un muchacho con 18 años, ya tienen que ir entendiendo que necesita, que quiere; [...] y este proyecto y este modelo, definitivamente nos ha servido para eso, entonces yo con el modelo no peleo nada, hicimos varias adaptaciones, echamos manos de

un modelo o de una didáctica que nos da el ministerio que es aceleración del aprendizaje, pero la modificamos yo creo que en un 90% porque la aceleración del aprendizaje que nos da el ministerio, está pensada o diseñada para niños del área rural, niños campesinos, que ya traían lectura, escritura y que han tenido un recorrido si quiera hasta tercero de primaria, no es el caso de mis muchachos, porque mis muchachos unos llegan aprendiendo a leer y a escribir, otros llegan como si estuvieran en preescolar, [...] entonces este modelo lo que me permite es a mi ser absolutamente flexible con cada uno de los muchachos, para mí ha sido lo mejor. ED#3 (Acuerdos sociales con respecto al cuidado y sentido de pertenencia institucional en la inclusión)

En la guía 49 se plantean ajustes recomendados para implementar en los manuales de convivencia institucionales donde se deben asumir acciones que exijan la formación para el ejercicio de la ciudadanía, logrando que todos los miembros de la comunidad educativa sean sujetos activos de derechos y desarrollen competencias para convivir de manera pacífica, participen en la toma de decisiones y valoren a los demás desde el reconocimiento de las diferencias (Mineducación, 2020b; 2013).

La finalidad del sistema educativo no puede centrarse en disminuir o eliminar los déficits para acercar a persona con discapacidad a la normalidad o normotipicidad. Se debe partir del hecho de que todos los estudiantes (con o sin discapacidad) tienen la posibilidad de tomar decisiones, desempeñar su rol en el proceso educativo de manera activa y no pasiva y además pueden tener control activo sobre todos los procesos relacionados con su formación (Mineducación, 2017b, pág. 36).

También se distingue cómo el proyecto educativo institucional promueve desde sus fundamentos metodológicos, procesos educativos que generan el reconocimiento de los actores sociales y promueven una forma de asumir la inclusión social que va más allá de la vinculación del excluido, y que desborda la mirada funcional de la calidad de la educación que se basa en el cumplimiento de indicadores (López & Yepes, 2016).

En el caso de nosotros, eh, nosotros tenemos un principio y es el principio de ser asertivo, de que yo llegué de un medio agreste y difícil, tengo que llegar a un medio donde lo que haga valga, entonces evaluación y calificación si lo hacemos, pero lo hacemos en la medida en que le hacemos más relevancia a cualquier progreso que tiene el muchacho, no a lo que pierde, sino a lo que gana, aquí lo que vale para

nosotros, es que Diego aprendió a leer, con 18 años aprendió a leer y lee todavía muy vacilante, pero lee, entonces yo le celebro a Diego que lea, que se atreva a hablar, que se atreva a coger un libro y a leer, mi calificación para Diego es excelente porque aprendió a leer, luego se van puliendo esas cosas, porque ellos mismos se dan cuenta, - «es que él lee más rápido que yo, yo tengo que aprender a leer rápido» -, entonces es muy relevante valorar positivamente todo lo que hacemos, no lo que pierden, sino lo que hacen, entonces la evaluación de nosotros es lo que logran, lo que logran y lo que van logrando y cómo van subiendo en sus logros, no lo que pierden, en el aula multigradual nadie pierde, todos ganan y eso ha sido creo que un proceso muy positivo, para mí y para ellos, ellos si se preocupan, entonces - «si no entendí o si no hice la tarea, o si no hice el diario» -, positivo en la medida en que ellos entienden que si ellos no aprovechan esta oportunidad única y feliz que tienen para hacer su básica primaria, en otra parte no van a poder lograrlo, esa conciencia la tienen clara, entonces hacen provecho de la oportunidad, del proceso y yo soy muy cuidadosa con eso, de remarcar solo los logros, solo lo bueno, solo lo que ha logrado, solo lo que era cuando llegó y lo que ha logrado a esta altura del paseo y eso ha sido súper efectivo, también me lo permite el modelo. ED#3 (Acuerdos sociales con respecto al cuidado y sentido de pertenencia institucional en la inclusión)

En la inclusión como el reconocimiento el currículo se constituye desde una mirada socio crítica donde los actores sociales cumplen un rol activo y propositivo (Portela, 2012), en la que el otro, asume un papel dinamizante para la formación desde el encuentro y supera las miradas tecnicistas e industriales en las que se ha ubicado a la escuela (Bocanegra, 2008; Martínez A. , 2004; Murcia N. , 2012a).

Porque mira que cuando yo llegué acá, hay un momento del currículo que dice hablemos del municipio, hablemos de mi municipio, pero mi municipio, el de ellos no es Manizales, mi municipio es Taraza, mi municipio es Tumaco, mi municipio es Florencia, mi municipio es de donde vengan, entonces lo que hacemos es un recorrido por Colombia, que además ellos traen muchas cosas que nos enseñan, animales, vegetación, medicina tradicional, lenguas, dialectos, muchas cosas ricas que traen y que hemos compartido y hemos tratado de consignar para que no se pierda eso, entonces eso ha hecho más rico el currículo, más rico la didáctica, ha hecho más rica la oportunidad de aprendizaje, porque es más fácil, porque ellos

saben mucho, mucho, los muchachos saben muchas cosas, y yo trato siempre de sacar provecho de lo que ellos ya traen, por ejemplo, que hablan de minería, que hablan de ganadería, que hablan de cultivos, que hablan de fases en el cultivo, que hablan del proceso para sacar el oro, para extraer esmeraldas, que hablan inclusive del proceso de la coca, de cómo ellos eran raspachines durante mucho tiempo, que aprendieron y cómo se ganaban la vida y de muchos otros oficios que ni se nos pasan por la cabeza, entonces todo eso son aprendizajes, yo lo he tratado de interiorizar y de poner, tener cuidado de tenerlo claro en mi currículo para el aula del sol. ED#3 (Adaptaciones curriculares)

Asumir la inclusión como reconocimiento genera un cambio profundo en la forma que se asumen las prácticas inclusivas en el escenario escolar, puesto que esta busca alejarse de las clasificaciones, la integración, la homogenización y la cosificación del otro, abandonando los condicionantes y resaltando la condición de humanidad como factor fundamental de la inclusión social (Betancur J. E., 2018; 2017; Murcia & Jaramillo, 2017).

«La escuela pide un cambio. Ya no más todos iguales sentados en el aula mirando a la docente en silencio o haciendo todas/os una misma tarea. Ya no más niños por una hora en la escuela, ni alumnas embarazadas fuera del sistema, ni pensar que la educación inclusiva solo habla de algunos grupos étnicos, o de pobres, o de niños y niñas con discapacidad, o de niñez trans». (Szyber, 2020, pág. 99)

Territorio

En esta categoría se puede ver como el territorio se constituye en una dinámica fluctuante en el escenario escolar, en donde los actores empiezan a reconocer este espacio como propio a pesar de haber venido de distintos lugares, generando unas interacciones que privilegian el encuentro con el otro y el compartir. Además de esto, las diferencias de cada uno de los integrantes se convierten en oportunidades para aportar desde sus cultural al colectivo en el que se desenvuelven.

Pero es que ellos tienen una característica específica, es que todos o casi todos pertenecen a culturas indígenas, entonces traen su lengua, su dialecto y yo al contrario de reprimir eso, los animaba a que nos enseñaran a que construyéramos muchas formas de comunicación y a que expresaran lo que son, porque si soy Emberá, no puedo dejar de ser Emberá, porque este en Manizales o porque este en Bogotá o en Nueva York, tengo que ser orgullosa de mi lengua, de mi raíz y se los

recalcaba mucho, entonces yo intento todos los días estimular el hecho de ser orgulloso de su lengua y de que nos enseñen en su lengua, cosas cotidianas, saludar, despedirse, decir te quiero, los nombres, porque este se llama así y no así, entonces la construcción de la parte etnográfica, de la parte ancestral de los muchachos, para mí era muy importante, porque quería rescatarles eso, al principio cuando ellos llegaron, todos querían ser blancos, no querían ser indígenas, ni negros y todos son indígenas o negros, entonces ¿cómo quiero ser yo?, - «a yo quiero ser blanco, mono, ojiazul, grande, quiero tener la piel blanca, blanca, no la piel que tengo ahora» -, ¿Ves? Porque vienen muy despersonalizados de lo que son y de dónde vienen, en cambio, en este proceso, lo que nosotros buscamos, es que los muchachos, sepan quienes son, de donde vienen, se sientan orgullosos y más les muestren a otros lo que son, entonces semanalmente hacíamos un encuentro de lenguas, yo les enseñaba el paisa (risas), mentiras, ellos me enseñaban, porque hay de varias comunidades, de distintas comunidades y de descubrimos que todas las comunidades usan palabras distintas para referirse a una misma cosa, entonces nos enseñábamos mutuamente y además estaban aprendiendo inglés, pero además, muchos de ellos no sabían bien el castellano, no sabían bien el español, entonces les estamos puliendo todas esas cosas, es un proceso muy rico, muy rico, y yo lo alimento cada vez que puedo, porque creo que ahí está, ahí hay una cantidad de aprendizajes que hay que sacarles provecho, entonces los muchachos ya empezaron a sentirse muy bien hablando su lengua. ED#3 (El arraigo en los territorios)

En el caso de los estudiantes del aula del sol se ven procesos de aculturación inicial que se relacionan con la homogenización (Freire, 1978) desde el territorio que habitan, sin embargo, los profesores han buscado la manera que las diferencias y las características culturales de los individuos no sean motivo para separaciones o estigmatizaciones, promoviendo el encuentro con el otro y el reconocimiento de la igualdad de cada uno de los integrantes.

Sin embargo, en la institución se toman unas medidas para controlar los espacios con la intención de mantener la disciplina y el cuidado de estos, que desafortunadamente vuelven a generar la distancia y la cosificación de cada uno de los integrantes del escenario escolar. Es por esto que los mismos de la comunidad hacen un llamado a la toma de conciencia, en la que se pueda vivir la categoría territorio de maneras equitativas, situación

que es de vital importancia para el contexto colombiano en donde las problemáticas como el desplazamiento forzado y la falta de vivienda propia han generado tantos conflictos y diferencias (González, 2011).

Pues le cuento, la cuestión es que los muchachos como que marcan territorio de acuerdo al espacio que están ubicados, si, y a veces los mismos maestros se encargan de aclarar esas fronteras, por qué, porque por ejemplo en el descanso se les prohíben a los estudiantes pasar por ejemplo de bachillerato al jardín, por qué, porque es que allá hay juegos didácticos hay columpios hay areneras y cosas que son propias para los niños, los muchachos grandes se van para allá y como no tienen esa concientización de que hay que cuidar los espacios públicos e institucionales, muchos van es hacer daños y entonces muchas veces los mismos niños se encargan de sacarlos, ¡eh váyanse de acá, que esto que lo otro! y los maestros bueno jóvenes para su patio, si, entonces eso va marcando como territorios, la mismas canchas de voleibol y baloncesto casi siempre los muchachos más grandes se apropian de esas canchas y los pobres peladitos pues no, no tienen ese acceso a pesar de que el nuevo rector a tratado de crear nuevas canchas y espacios no, no ha habido como una concientización o una formación en ese sentido, de que todos tenemos derechos de esos espacios. ED#1 (Zonas de mayor afluencia durante los descansos y barreras invisibles)

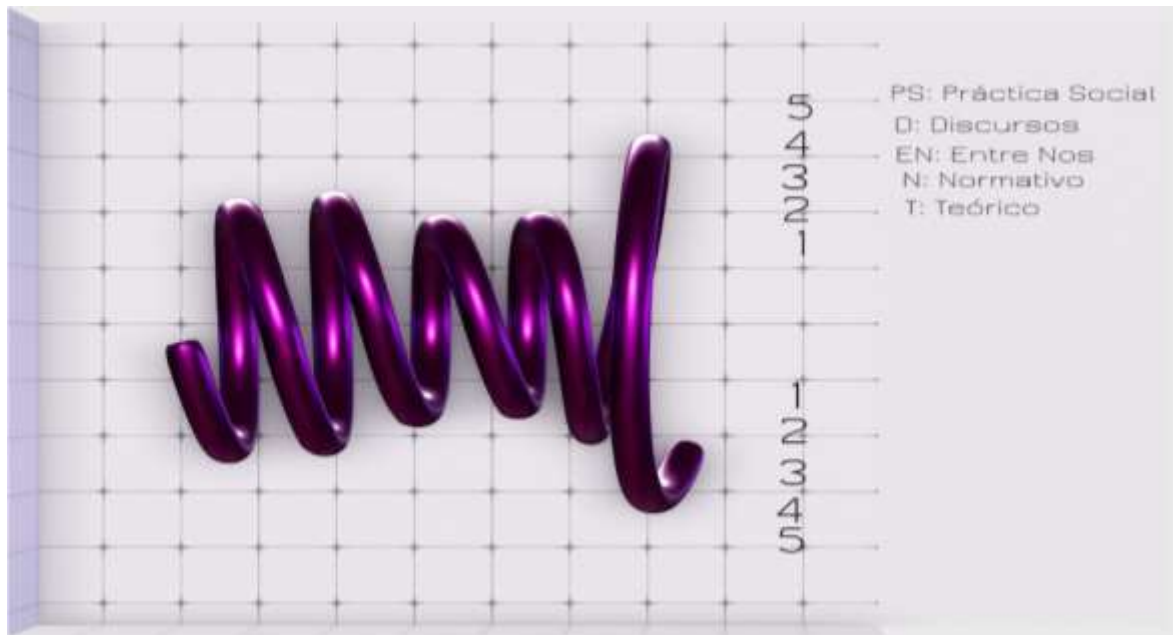
El reconocimiento en el territorio se vive desde la interacción y la comunicación, implica el superar la cosificación del otro en sus características o particularidades, se aleja de la clasificación y busca generar encuentros y transformaciones con el otro, con la simple base de entender a todos como iguales, ubicando en segundo plano, las posturas economicistas que intentan reestablecer los bienes, derechos y oportunidades en la inclusión social (Murcia & Jaramillo, 2017)

Espiral conversacional

En cuanto a la espiral conversacional de la inclusión como reconocimiento se puede mencionar que en la práctica social se ve en un nivel bajo (2), de igual manera se ve reflejado en los discursos (2) y muy bajo en el entre nos (1), igual que en lo normativo (1), teniendo un peso social alto en lo teórico (4).

Figura 93

Espiral conversacional Inclusión como reconocimiento



Espirales conversacionales sobre inclusión en el escenario educativo y el reconocimiento como posibilidad de construcción social en la escuela

En este apartado se darán respuesta a las dos preguntas de investigación planteadas al inicio del desarrollo de esta tesis doctoral, en la búsqueda de la comprensión de la realidad social y la reflexión acerca de posibilidades de transformación que permitan instituir acuerdos sociales que intervengan la exclusión social, y se puedan superar los reduccionismos ontológicos, epistemológicos y metodológicos que se han mencionado.

La primera pregunta estaba relacionada con el conocimiento y la comprensión de los acuerdos sociales (conocimientos de tercer tipo) sobre la inclusión social en el escenario educativo, por lo que se hará una síntesis sobre las categorías presentadas anteriormente, definiendo las posibilidades y obstáculos que presenta en cada una.

Tal y como es mencionado por Ocampo (2018) citado por Szyber (2020) en la educación inclusiva se ha omitido un proceso epistemológico que configure la constitución del conocimiento propio, alimentándose de las aplicaciones prácticas y didácticas, sin alcanzar a configurar un objeto de estudio claro que permita comprender su naturaleza; por el contrario, estas formas de asumirla la han reducido a un marco dependiente de la educación para dar soporte teórico (Ocampo, 2017).

Desde esta mirada se puede sustentar como la comprensión de los acuerdos sociales sobre la inclusión social en el escenario educativo ha sido reducida y poco entendida desde acciones encaminadas a generar prácticas incluyentes, pero que, en el fondo y la forma, instauran y perpetúan estigmas que son excluyentes (Untoiglich, 2020).

Los análisis realizados en la presente investigación permiten ver cómo se vienen desarrollando estos acuerdos conjuntos, los cuáles han generado dinámicas que posibilitan las prácticas incluyentes; sin embargo, resaltar los espacios y los estigmas que se convierten en prácticas excluyentes, diferencian y distancian a los actores escolares, generando unas dicotomías de normalidad y anormalidad (Najmanovich, 2020).

Es así, como en las categorías encontradas se puede ver que el acuerdo social más aceptado es el de clasificación, puesto que su peso social es muy relevante en las prácticas sociales, los discursos y el entre nos, elementos que dan cuenta que un primer escenario para la educación inclusiva hace referencia, al reconocer cada uno de los miembros de la comunidad y darles una etiqueta que generará una restitución de los derechos vulnerados (Najmanovich, 2020).

La clasificación es una acción natural en el ser humano y por ende se consolida como una dinámica en la que se ubican a las personas por sus particularidades, sin embargo, la actitud reificante en las que cosifican a los seres humanos como objetos necesitados (Honneth, 2007), ha acrecentado las distancias entre iguales constituyendo el discurso de la diversidad y los diferentes (Han, 2017), situación que instituye prácticas de exclusión a pesar de sus intenciones y lineamientos (Slee, 2012). De allí surgen denominaciones que clasifican a los integrantes en etiquetas que corresponden a sus particularidades, que desafortunadamente han instituido imaginarios sociales que son más fuertes que la misma condición humana, lo cual desnaturaliza al otro y en una objetivación del ser (Honneth, 2011).

Un segundo acuerdo hace referencia a la integración, el cual se ha instituido en el imaginario social de las comunidades educativas, reflejándose en las prácticas sociales, los discursos, el entre nos y la misma teoría; sin embargo, en los diferentes documentos legislativos se ve que hay un intento por superar los reduccionismos que trajo este acuerdo social.

Esta forma de entender la inclusión ha sido vital por reconocer la importancia de la vinculación de los excluidos a los diferentes sistemas educativos, lo cual se considera un paso gigante en la institucionalización de los discursos y las prácticas, elementos que se ven reflejados en la inclusión educativa y la educación inclusiva (Moriña-Díez, 2004). También es de resaltar cómo la integración, a pesar de las críticas que ha recibido, se encuentra presente entre los actores quienes reconocen cuáles son las poblaciones que deben ser incluidas y sugieren espacios específicos para los excluidos (Soto N. , 2007b).

Un tercer acuerdo es el de la inclusión como reivindicación, el cual se ha ubicado en unos principios de igualdad y equidad (Sen, 2010), enfocándose en la restitución de derechos y la distribución de bienes y servicios (Fraser & Honneth, 2006), tomando una fuerza social muy grande que se ve reflejada en los discursos, las prácticas sociales, el entre nos o lo normativo, y estando opacada en lo teórico. De las reflexiones realizadas en el presente trabajo se considera que este va a ser el acuerdo más fuerte en unos años, puesto que las poblaciones excluidas cada vez reclaman la reivindicación de sus derechos y su posibilidad de participación en el escenario escolar.

Esta forma de asumir la inclusión tiene una relación directa con una mirada de la justicia social que busca restituir al excluido lo que le fue privado, resaltando su importancia y el orgullo que se debe tener por la condición que originó su flagelo, a diferencia de otros enfoques que buscan esconder o disminuir la atención en los condicionantes que generan la exclusión (Benhabib, 2006).

Aunque carece de unos marcos teóricos estructurados y su fundamentación epistemológica se basa más en las prácticas restitutivas del derecho, la reivindicación tiene una potencia en los imaginarios sociales colectivos de las comunidades que esperan ser reparados de las exclusiones de las cuales fueron víctimas, pero esto puede ser negativo si se continúan separando y escindiendo los grupos y las personas en características que los definen como diferentes (Najmanovich, 2020).

La inclusión como comunicación es un acuerdo social bastante interesante por la propuesta que plantea en el desarrollo de la búsqueda de canales que permitan generar prácticas incluyentes desde el mismo lenguaje, y esto se ve reflejado en las prácticas sociales, los discursos y los desarrollos teóricos. Este enfoque ha traído a la institución educativa la palabra como acción y reflexión para poder aceptar al otro en sus diferencias (Orrego & Jaramillo, 2019).

En las normas también se observa cómo se plantean lineamientos direccionados a resolver los conflictos y desarrollar la convivencia a partir de la conversación (Touraine, 2000), con actos como el de la invitación (Habermas, 1999) y el acogimiento del otro (Restrepo, 2017), los cuales se convierten en una alternativa a la misma integración y la clasificación.

Ahora, la homogenización, es un acuerdo que tiene como principio fundante la igualdad, en donde es importante entender que la forma en la que se ha asumido esta hace prevalencia a igualar a todos los actores de la comunidad educativa como si fueran los mismos, desconociendo muchas de las características y particularidades que tienen los individuos, surgiendo de estas la dicotomía entre normales y anormales (Najmanovich, 2020).

Aquí las diferencias de los individuos buscan ser puestas en un segundo lugar intentando generalizar los grupos, buscando la uniformidad y el bienestar común institucional (Freire, 1978), siendo un acuerdo muy débil que se presenta en las prácticas sociales, pero no está tan apropiado por los miembros de la comunidad educativa. Este enfoque ha instaurado unos lineamientos y unas prácticas que promueven la educación inclusiva, pero no contemplan las distinciones y la variedad de dinámicas que se presentan en los procesos formativos, dejando como única opción el adaptarse o el ser excluido (Szyber, 2020).

Ahora para finalizar este apartado, se menciona la inclusión como reconocimiento, categoría que es eje central de esta tesis, en donde se podrían definir unos caminos y opciones que superen los reduccionismos de la educación inclusiva anteriormente mencionados, rompiendo con la percepción del dualismo incluido/excluido, para concebir que la idea de normalidad y anormalidad debe ser retirada del proceso educativo, el cual es necesario un acompañamiento de construcciones colectivas desde el acuerdo social en la que todos somos seres humanos iguales con diferencias, donde la tolerancia y la

diversidad, deben ser retiradas hacia un reconocimiento del otro como *acogida* (Han, 2017); (Honneth, 2010; 2007; 1997); (Murcia & Jaramillo, 2017); (Orrego & Jaramillo, 2019); (Szyber, 2020).

El reconocimiento no es el acuerdo social más fuerte de los encontrados, inclusive varios miembros desconocen de su existencia en los discursos, las prácticas sociales y el mismo entre nos; sin embargo, se puede ver como los teóricos han realizado análisis profundos de la relación existente entre el reconocimiento y la inclusión social, en la que se vislumbra la posibilidad de la suspensión de prejuicios y cosificaciones del otro (Honneth, 2010); (Honneth, 1997), y la superación de la mirada reivindicativa de derechos y oportunidades hacia un acercamiento con el otro (Fraser, 1997); (Nussbaum, 2007); (Ricouer, 2006).

Es así como esta categoría se convierte en una alternativa para superar algunos los reduccionismos ontológicos, epistemológicos y metodológicos, porque a pesar de no ser tan fuerte como algunas categorías que se presentan en las instituciones educativas, se pueden alcanzar nuevas formas de asumir al otro y construir un mejor espacio para convivir de manera asertiva como sociedad (Honneth, 2016).

Ahora, respondiendo al segundo interrogante planteado en la investigación se puede definir que las posibilidades de inclusión social para generar transformaciones en el escenario escolar deben vincularse con miradas del reconocimiento y la comunicación, que busquen superar esos prejuicios y esas clasificaciones que se hacen sobre las personas y desde el acuerdo social generar espacios de convivencia y reconciliación.

También es importante resaltar que la reivindicación de los derechos y la vinculación de los excluidos al sistema educativo son de extrema relevancia, sin embargo, deben superar los reduccionismos que cosifican al otro a un ser necesitado o carente de, buscando una reparación de las víctimas, pero evitando que se continúen generando barreras y distancias entre unos y otros, o como se menciona la dicotomía de normales y anormales.

La inclusión social en el escenario educativo ha tenido grandes avances y ha traído muchas bondades a las diferentes poblaciones que fueron históricamente vulneradas de este espacio, sin embargo, este camino debe seguir construyendo nuevas formas de acoger y recibir al otro, sobre todo si estamos pensando en una construcción de país que busque

superar las diferentes formas de exclusión, en donde el reconocimiento se presenta como una excelente alternativa que parte del encuentro entre pares.

Conclusiones

A manera de reflexiones finales de esta tesis, se puede concluir en primer lugar que existen seis formas en las que se vive la inclusión social en el escenario escolar, siendo estas la clasificación, la reivindicación, la integración, la comunicación, el reconocimiento y la homogenización; enfoques que han instituido la importancia de vincular al que había sido vulnerado, pero han sido mantenidas las etiquetas y prejuicios que provocan prácticas excluyentes.

Se puede ver que las categorías axiales en la que los acuerdos sociales sobre inclusión social se movilizan, son las acciones incluyentes, las acciones excluyentes, los elementos institucionales y el territorio, dinamizando espacios que van desde lineamientos educativos y el lugar que ocupan en el mundo, pero, sobre todo, como llenan de sentido las acciones de encuentro con el otro que se basan en la cosificación y el clasificarlo para poder reconocerlo.

El reconocimiento se convierte en un acuerdo social, que, a pesar de no contar con un peso social mayor, en una alternativa que posibilita superar los reduccionismos que vienen cargados de prejuicios sobre los diferentes individuos que han sido flagelados con la exclusión social, además generan un encuentro basado en la comunicación y la acogida, que debe ser relevada antes de la reivindicación de derechos.

Es necesario plantear investigaciones similares y en campos educativos que muestren la movilidad de estos acuerdos sociales y enuncien las posibilidades de transformación social desde enfoques crítico-sociales, buscando poner en escena las distintas formas en las que se ha venido constituyendo la inclusión.

Recomendaciones

Con respecto a las recomendaciones de esta investigación, de manera inicial se sugiere llevar a cabo un proceso de socialización sobre cómo la inclusión se vive en el escenario educativo con los diferentes miembros de la comunidad, en búsqueda de una apropiación social del conocimiento que vaya más allá de la sensibilización y de las políticas propuestas, generando reflexiones que permitan poner en discusión las distintas formas en que se asume la inclusión desde lo crítico social pensando en devenires que supere los flagelos de la exclusión.

Ante la propuesta metodológica utilizada para el desarrollo de esta investigación es necesario implementar el enfoque y los métodos utilizados en escenarios sociales similares que busquen ontológicamente los acuerdos sociales de las comunidades educativas, para su validación social y académica y poniendo en cuestión las espirales conversacionales como método comprensivo de la realidad social.

Después de realizar este proceso investigativo se esperan dejar unos aportes teóricos al campo de la inclusión social en educación, puesto que como se había mencionado anteriormente, muchas de las propuestas carecen de unos componentes epistemológicos fuertes y se sustentan más en lineamientos y ejercicios prácticos, con la diferencia, que esta propuesta emerge de las voces de los actores de la comunidad educativa que viven diariamente en el escenario escolar.

Por último, es necesario replantear esta tesis desde las voces de los actores que viven en el cotidiano de las comunidades educativas, para que ellos mismos propongan formas de generar cambios y transformaciones sociales en los escenarios en los que conviven, puesto que varias prácticas instituidas pueden llegar a ser obstáculos o posibilidades de encuentro con personas que han sido flageladas con la exclusión social.

Anexos

Anexo1. Ejemplo de diario de campo

Observación de clase: Química	Grado Once	33 estudiantes	Fecha de 17 de abril de 2018 Hora 12:45 – 3:30
<p>Proceso descriptivo:</p> <p>La profesora ingresa al salón de clase y deja por fuera a los estudiantes que no se encontraban en el aula y a los que llegaron tarde, seguido a esto toma lista y después deja entrar a los alumnos que se quedaron afuera.</p> <p>La docente pide que se realice el aseo antes de iniciar la clase, ya que se encuentran muchas basuras y desorden. Paso seguido la docente me presenta y se realizan unas aclaraciones sobre la función y el papel que tendrá en el desarrollo de la clase.</p> <p>La profesora empieza llamando la atención de los estudiantes que no ingresan al salón a pesar de que la campana de entrada ya ha sonado, por lo que advierte de los procesos disciplinarios que convienen por las llegadas tardes y las ausencias en la institución.</p> <p>Cuando se inicia con la enunciación del tema de la clase “ácidos y bases”, algunos estudiantes no portan la guía, por lo que se dirigen algunos a la fotocopiadora para sacarla en la clase, mientras tanto, se organizan en subgrupos que están ubicados por las mesas para poder trabajar. La ubicación de las mesas es de tres estudiantes, es importante dejar claro que acá se utilizan algunos fundamentos del modelo pedagógico escuela activa urbana.</p> <p>Al ver que en una mesa no cuentan con una guía, uno de los estudiantes se ofrece para trabajar con ellos. Debido a la metodología implementada, se promueve el trabajo grupal desde la primera fase de la vivencia.</p> <p>Durante el desarrollo de la clase la profesora utiliza las analogías y la cotidianidad para explicar los temas, esto genera la participación y continua de los estudiantes.</p> <p>Cuando uno de los estudiantes habla (amanerado), unos compañeros se ríen.</p> <p>La clase es interrumpida por una estudiante de otro grupo que requiere del personero, la profesora le llama la atención y le exige ser reconocida primero ella antes de llamar al compañero. De igual manera, le indica al estudiante como debido a sus compromisos institucionales, ha faltado a varias clases y a responsabilidades académicas.</p>			

Metodológicamente la profesora utiliza la pregunta para ir buscando el desarrollo de la temática, se presenta la participación de varios estudiantes, de igual manera, hay varios que prefieren quedarse callados.

Debido a una interrupción provocada por la música que suena en la institución, la profesora se ausenta durante unos minutos, por lo cual los estudiantes empiezan a conversar entre sí y se dirigen hacia otras mesas.

Al regresar la profesora comienza con un dictado para repasar los contenidos temáticos a enseñar durante la sesión.

Cuando los estudiantes realizan conversaciones entre ellos la profesora interviene y amenaza con la exclusión del salón para permitir el trabajo de los demás compañeros. También menciona en varias ocasiones que si alguno no ha entendido el tema con claridad repetirá las explicaciones, al ser afirmativa la inquietud lo hace en varias ocasiones.

La profesora en cuanto a la explicación les da la posibilidad de dar opiniones que son corregidas o ampliadas. Un estudiante solicita una explicación personal y la profesora accede.

Algunos comentarios de la profesora como “Daniel es muy inteligente”, son tomados por unos estudiantes para hacer burlas y bromas. También se ve que la profesora felicita a sus estudiantes de muchas maneras, pero los estudiantes lo continúan utilizando para risas y burlas.

Durante el ejercicio práctico la profesora da explicaciones a los estudiantes que lo soliciten, tanto de manera individual como grupal, pero también se ve que muchos recurren a otros compañeros para la explicación, lo cual es alentado por parte de la docente.

Después del proceso de revisión inicial, se observan las conversaciones y discusiones entre compañeros de diferentes mesas. Se retoma el siguiente tema con la explicación en el tablero y un dictado de la profesora. El trabajo colaborativo y cooperativo se presenta hasta en los ejercicios individuales.

El uso de los dispositivos móviles se presenta mucho durante la clase, por lo que la docente decomisa varios de estos.

Cuando la profesora pide resolver un ejercicio a una estudiante y otra le dice como resolverlo, igual la profesora indica que está equivocado.

En las metodologías utilizadas por parte de la docente se privilegia en un primer momento un trabajo individual y a partir de la revisión se hace un proceso de una socialización, igual los profesores trabajan en grupo todos los momentos.

Algunos estudiantes manifiestan que en ocasiones los comentarios realizados por las profesoras pueden generar molestias entre ellos.

El personero regresa a las 2:30 pm al salón e ingresa sentándose en su puesto, la docente nada le menciona y él revisa que están haciendo con sus compañeros de mesa.

Para poder explicar un tema la docente llama a varios estudiantes al frente del salón y utiliza analogías para la enseñanza, algunos de los estudiantes se ven apenados durante la explicación.

En subgrupos se discuten las alternativas de solución ante las problemáticas propuestas por las profesoras en los diferentes ejercicios de la guía y el tablero.

Un estudiante (personero) solicita exponer la solución de uno de los problemas, la profesora le da permiso; él durante su explicación sufre de algunas de las burlas por parte de sus compañeros, pero continúa haciendo el ejercicio (formación de formadores). La profesora dice “no lo regañen porque él es el profesor” (reconocimiento como docente)

Los estudiantes discuten entre sí, a manera de competencia se tildan entre brutos e inteligentes.

Se coloca un ejercicio en el cual los estudiantes deben resolverlo para poderse ir después de su revisión. Durante la realización del ejercicio, una estudiante se acerca de manera individual y le dice a la profesora que no entendió, la profe le pregunta por qué no había dicho eso antes, igualmente le explica.

A pesar de que la campana suena, la profesora no deja ir a los estudiantes hasta que presenten la solución correcta al problema propuesto, varios compañeros les solicitan a otros estudiantes que les ayuden, ya sea copiando la información o con una explicación.

Anexo2. Ejemplo preguntas para entrevista y grupo focal

Entrevista profesora
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué piensas de acuerdo con los aspectos sociales que hay en la institución referentes a la educación inclusiva? • ¿Cómo ves, el, eso de las metodologías que se utilizan dentro de la institución educativa, para el desarrollo de la educación inclusiva? y en el uso de esas metodologías ¿Cómo les va a los estudiantes? • ¿Qué opinas del trabajo de grupos en mesa? • ¿Cómo se configuran esos roles? • Y tú como profesora ¿Cuál es tu rol? • ¿tú qué opinas sobre eso, sobre esas reglas y esas normas dentro del salón? • ¿Qué opina sobre el espacio dentro de la institución educativa? • ¿Tú qué opinas sobre la calificación, el resultado? • ¿Qué opinas tu sobre el impacto que han tenido todo este tipo de pruebas y valoraciones desde las pruebas PISA, de las pruebas ICFES, todo este tipo de cosas en el estudiantado, en reconocimiento del estudiantado? • ¿Qué opinas con ese tipo de calificaciones objetivas, calificaciones que en algunos casos se vuelven calificativos con los estudiantes? ¿Qué opinas sobre eso? • ¿Tú qué opinas sobre el género dentro de la institución educativa? • ¿Porque se dan esos conflictos entre ellos?, a veces como entre mujeres y entre hombre, no sé. • ¿Cómo vinculan a los actores externos, de las instituciones educativas a las actividades en la institución? Cuando llega alguien externo ¿qué es lo que pasa, como lo aceptan? ¿Porque yo, fui tan bien recibido esos días? ¿porque otros no? ¿cómo se vincula un actor externo dentro de la institución educativa? • ¿Tú eres estricta y tú dices que el uso de celular no es, no se debe permitir dentro de la clase? • El uso de lenguajes particulares, ¿Cómo se configura? ¿qué opina sobre eso? • ¿Cómo se reconocen ellos? • ¿Cómo se ignoran entre ellos? • ¿El profesor ignora al estudiante? • ¿Cómo reconozco al que yo quiero? • ¿Cómo reconozco o convivo con el que no quiero? • ¿Cómo reconozco o convivo con el que me da igual, como el que ni me va ni me viene?

Referencias

- Abdel-Shehid, G., & Kalman-Lamb, N. (2015). Multiculturalism, Gender and Bend it Like Beckham. *Social Inclusion*, 142-152. doi:Doi: 10.17645/si.v3i3.135
- Amores, F. J., & Ritacco, M. (2011). Buenas Prácticas Educativas en Centro Escolares ubicados en Zonas de Riesgo de Exclusión Social. *Pulso*, 69-88.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Austin, J. (1996). *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*. Barcelona: Paidós.
- Barbosa-Vioto, J., & Vitaliano, C. R. (2013). Educacao Inclusiva e Formacao Docente: Percepcoes de Formandos em Pedagogia. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 353-373.
- Barca, A., Mascarenhas, S. A., Brenlla, J. C., Porto, A. M., & Barca, E. (2008). Motivación y Aprendizaje en el Alumnado de Educación Secundaria y Rendimiento Académico: un Análisis desde la Diversidad e Inclusión Educativa. *Revista Amazónica*, 9-57.
- Barrasús, J. C. (2013). Reconocimiento y Reificación: La Revisión de Axel Honneth de una Categoría Clave de la Teoría Crítica. *Logos: Anales del Seminario de Metafísica*, 365-374.
- Barrientos, E., López, V. M., & Pérez, D. (2019). ¿Por qué hago evaluación formativa y compartida y/o evaluación para el aprendizaje en EF? La influencia de la formación inicial y permanente del profesorado. *Retos*, 37-43.
- Barriga, E., del-Pino, A., & González, R. d. (2019). La educación inclusiva y sus nexos con la perspectiva de género en la cultura popular contemporánea. *Revista de educación inclusiva - Chile*, 3(1), 120-132.
- Bello-Dominguez, J. (2019). Educación e Inclusión entre las políticas compensatorias. In J. Bello-Dominguez, & G. Guillén-Guerrero, *Educación Inclusiva un debate necesario* (pp. 17-35). Azogues - Ecuador: UNAE.

- Beltrán, Y. I., Martínez, Y. L., & Torrado, O. E. (2015). Creación de una comunidad de aprendizaje: una experiencia de educación inclusiva en Colombia. *Revista Encuentros*, 57-72.
- Beltrán-Villamizar, Y. I., Martínez-Fuentes, Y. L., & Vargas-Beltrán, Á. S. (2015). El Sistema Educativo Colombiano en el Camino hacia la Inclusión. *Avances y Retos. Educ. Educ.*, 62-75.
- Benhabib, S. (2006). *Las reivindicaciones de la cultura, igualdad y diversidad en la era global*. Buenos Aires: Katz.
- Berruezo, P. P. (2006). Educación Inclusiva en las Escuelas Canadienses. Una Mirada desde la Perspectiva Española. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 179-207.
- Betancur, J. E. (2013). Prácticas Incluyentes y Excluyentes en la Clase de Educación Física. *Revista Educación Física y Deporte*, 1433- 1440.
- Betancur, J. E. (2016). Una Inclusión Excluyente: Reconfigurando la Inclusión en la Escuela. *Revista de Investigaciones*, 178-188.
- Betancur, J. E. (2017). La Inclusión como posibilidad de Reconocimiento de la Condición de Humanidad. In D. A. Jaramillo, & J. F. Orrego, *Cuadernos de Educación y Alteridad 1* (p. 266). Manizales: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Betancur, J. E. (2018). Construyendo una nueva forma de asumir la Inclusión en los escenarios educativos. In D. A. Jaramillo, & J. F. Orrego, *Cuadernos de Educación y Alteridad 2: Trayectos de acogida y encuentros con el otro* (pp. 73-86). Manizales: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Betancur, J. E., & Murcia, N. (2021). Los propósitos y métodos de investigación de la inclusión en educación: algunos desplazamientos. *bol.redipe. Revista Boletín Redipe*, 10(5), 51-70. doi:<https://doi.org/10.36260/rbr.v10i5.1284>
- Betancur, J., & Flórez, J. (2012). *Prácticas Incluyentes y Excluyentes en la Clase de Educación Física*. Manizales.

- Bocanegra, E. M. (2008). Del encierro al paraíso. Imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: una mirada desde las escuelas de Bogotá. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 319-346.
- Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. (2007). *Index para la Inclusión "Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil"* Traducción Francisca González-Gil, María Gómez-Vela, Cristina Jenaro. Madrid: CSIE.
- Bravo, L. I. (2013). *Percepciones y Opiniones hacia la Educación Inclusiva del profesorado y de las/os equipos directivos de los centros educativos de la dirección regional de enseñanza de Cartago en Costa Rica*. Alicante, España: Tesis Doctorales Teseo.
- Breitenbach, F. V., Honnef, C., & Costas, F. A. (2016). Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 359-379.
- Calvo, G., & Camargo, M. (2013). Dos Propuestas para la Inclusión de los Jóvenes en el Sistema Educativo. *Perspectiva Educativa*, 147-166.
- Camacho, H., & Marcano, N. (2003). El Enfoque de Investigación Introspectivo Vivencial y sus Secuencias Operativas. Algunos Casos de Estudio. *Omnia*.
- Campomar, G., & Tuñó, S. C. (2013). Reflexiones en Torno al Proceso de Implementación de un Programa Social en el Campo de la Actividad Física en Poblaciones Vulnerables. Aportes para la Formación del Profesorado de Educación Física y la mejora de las Políticas Públicas. *Educación Física y Ciencia*.
- Capel, H. (2016). Las ciencias sociales y el estudio del territorio. *Revista Bibliográfica de Geografía*, XXI(1.149).
- Cárdenas, Y. A. (2014). El Veredicto Docente: Incidencia de los Juicios de Valor en los Esquemas de Autovaloración de los Escolares. Manizales: Universidad de Caldas.
- Cardona, M., Loaiza, J., & Ospina, H. F. (2008). Exclusión e Inclusión: lectura de narrativas de un grupo de jóvenes constructores de paz. *Revista Colombiana de Educación*, 142-168.
- Casanova, M. A. (2017). *Educación Inclusiva en las Aulas*. Madrid: Editorial Arco/ Libros la Muralla S.L.

- Castoriadis, C. (2007). *La Institución Imaginaria de la Sociedad*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Castro, R. (2015). *Imaginarios Sociales Instituyentes e Instituidos sobre la Educación Inclusiva de Profesores que conforman Equipos de Aula de Colegios con Programas de Integración Escolar en la Comuna de San Pedro de la Paz*. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Castro, R. A. (2018). *Configuración, Movilidad y Sentidos de los Imaginarios Sociales sobre Educación Inclusiva en Profesores que conforman equipos de aula en la Comuna de San Pedro de la Paz*. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Castro, R. A. (2018). La educación inclusiva y su configuración desde los imaginarios sociales y la hermenéutica reflexiva. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 55-69.
- Catoggio, L. (2009). El papel de la reflexión en la hermenéutica de Hans-Georg Gadamer. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, 65-80.
- Congreso de Colombia. (2013). Ley estatutaria 1618. Bogotá.
- Congreso de la republica de Colombia. (1994). Ley 115. Ley general de educación. Bogotá.
- Congreso de la república de Colombia. (2011). Ley 1448. Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. Bogotá. Retrieved from <http://wp.presidencia.gov.co/sitios/normativa/leyes/Documents/Juridica/LEY%201448%20DE%202011.pdf>
- Correia-Lopes, J. (2014). *Educación Inclusiva "Indicadores de Sentimientos, Actitudes, Preocupaciones y Auto-eficacia de los Profesores*. Badajoz, España: Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura. Departamento de Psicología y Antropología.
- Corripio, F. (1979). *Diccionario Etimológico General de la Lengua Castellana*. Madrid, España: Bruguera S.A.
- Cortés, F. (2007). *Justicia y Exclusión*. Medellín: Siglo del Hombre.

- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches*. United States of America: SAGE Publications.
- de la Rosa, O. M., & Villar, L. M. (2015). Inclusión e Interculturalidad. Un Estudio en el Marco de la Enseñanza Universitaria. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 12-29.
- Delgado, H., & Blanco, G. (2015). Acercando la Brecha entre la Equidad y la Igualdad en las Oportunidades. La Inclusión Educativa. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 67-88.
- Departamento Administrativo de la Función Pública. (2017). Decreto 2105 de 2017. Colombia.
- Diez, A. C. (2004). Las "Necesidades Educativas Especiales". Políticas Educativas en torno a la Alteridad. *Cuadernos de Antropología Social*, 157-171.
- Domínguez, A. I. (2009). *Prisioneros del Cuerpo "La Construcción Social de la Diversidad Funcional"*. España: Diversitas Ediciones.
- Domínguez, j., López, A., & Vásquez, E. (2016). Atención a la Diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria: Análisis desde la Inspección Educativa. *Aula Abierta*, 70-76.
- Duk, C., & Narvarte, L. (2008). Evaluar la Calidad de la Respuesta de la Escuela a la Diversidad de Necesidades Educativas de los Estudiantes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 137-156.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna Argentina: Una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, 305-335.
- Echeverry, S. R., Jiménez, C. P., Betancourth, D. L., & López, A. (2017). Prácticas de Educación Superior Inclusiva en las Universidades de Manizales. In D. A. Jaramillo, & J. F. Orrego, *Cuadernos de Educación y Alteridad 1* (p. 266). Manizales: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Elichiry, N., Arrúe, C., Aizencang, N., Maddoni, P., Nakache, D., & Scavino, C. (2004). Sistemas de Aprendizaje e Inclusión Educativa. Procesos Cognitivos e Interactividad. *XII Anuario de Investigaciones*, 53-58.

- Elizondo, C. (2017). Educación inclusiva. Un paradigma transformador. *Pedagogías de la inclusión. Fórum Aragón*, 28-31.
- Engelbrecht, P., Nel, M., Nel, N., & Tlale, D. (2015). Enacting Understanding of Inclusion in Complex Contexts: Classroom Practices of South African Teachers. *South African Journal of Education*, 1-10.
- Ensuma. (2018). Proyecto Educativo Institucional Escuela Normal Superior de Manizales Documento de Resignificación. *PEI*. Manizales, Caldas, Colombia.
- Escuela Normal superior de Manizales. (2006). *Revista pedagógica*. Manizales.
- Figueroa, I., & Muñoz, Y. (2014). La Guía para la Inclusión Educativa como herramienta de autoevaluación institucional: Reporte de una experiencia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 179-198.
- Flecha, R. (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Barcelona, España: Springer.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata .
- Foucault, M. (1993). *Historia de la Locura: en la época clásica*. Bogotá, Colombia.: Fondo de Cultura Económica Ltda. ISBN 958-9093-85-X. (Volumen I).
- Fraser, N. (1997). ¿De la Redistribución al reconocimiento? Dilemas en torno a la justicia en una época "postsocialista". In N. Fraser, *Justicia Interrupta Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"* (pp. 17-54). Bogotá: Siglo de Hombres Editores.
- Fraser, N., & Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? un debate político-filosófico*. Madrid, España: Morata.
- Freire, P. (1978). *Pedagogía del Oprimido*.
- Gadamer, H.-G. (1993). *Verdad y método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- García, I., Romero, S., Rubio, S., Flores, V. J., & Martínez, A. (2015). Comparación de Prácticas Inclusivas de Docentes de Servicios de Educación Especial y Regular en México. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 1-17.
- Garnique, F. (2012a). Las Representaciones Sociales: los Docentes de Educación Básica frente a la Inclusión Escolar. *Perfiles Educativos*, 99-118.

- Garnique-Castro, F., & Gutiérrez-Vidrio, S. (2012). Educación Básica e Inclusión: un Estudio de Representaciones Sociales. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 577-593.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo Social, aportes para el debate y la práctica*. Traductoras y Compiladoras Ángela María Estrada y Silvia Diazgranados. Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes.
- Gil, J. M. (2020). Las paradojas excluyentes del "lenguaje inclusivo" sobre el uso planificado del morfema flexivo -e. *Revista Española de Lingüística*, 50(1), 65-84. doi:<http://dx.doi.org/10.31810/RSEL.50.1.3>
- Giné, N., Martí, E., Mentado, T., & Prats, M. (2009). Nuevos Retos para el Profesorado de Secundaria Obligatoria: Formación permanente para la atención a la diversidad en las aulas. *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, 67-88.
- Giraldo, G. A. (2015). Ciudadanía: Aprendizaje de una Forma de Vida. *Educ. Educ.*, 76-92.
- Girola, L. (2017). Socialidad e Imaginarios: cómo puede la teoría del Actor Red enriquecer nuestra comprensión de las formas de relación humana. In Á. E. Carretero-Pasín, *Repensar la socialidad en la modernidad avanzada* (pp. 51-64). Madrid : Anthropos Editorial.
- Glaser, B., & Strauss, A. (2006). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. United States of America: Aldine Transaction.
- González, A. M., & Isaza, S. (2007). Escuela activa urbana. *Plumilla Educativa*, 4(1), 7-9.
- González, A. R. (2011). Nuevas percepciones del territorio, Espacio social y el Tiempo. Un estudio desde los conceptos tradicionales (o clásicos) hasta su concepción en el siglo XXI. *VI Jornadas de Jóvenes Investigadores*, (p. 14). Buenos Aires.
- Gordillo, E. G., Gamero, G. J., & Rivera-Calcina, R. (2014). Conductas Disruptivas en Estudiantes de Escuelas Diferenciadas, Coeducativas e Intereducativas. *Educ. Educ.*, 427-443.
- Grande-García, I. (2009). Neurociencia social: una breve introducción al estudio de las bases neurobiológicas de la conducta social. *Psicología y ciencia social*, 11(1 y 2), 13-23.

- Guarín, G. (2015). *Acción política colectiva de las políticas de la soledad del yo a las políticas del nosotros en la diversidad*. Manizales: Universitaria Manizales.
- Guzmán, Y. R. (2006). Educación en riesgo suicida, una necesidad bioética. *Persona y bioética*, 2(27), 82-98. Retrieved from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-31222006000200005
- Habermas, J. (1984). *Conocimiento e Interés*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1999). *La Inclusión del Otro, Estudios de Teoría Política*. Madrid: Paidós.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- Han, B.-C. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona: Herder.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. d. (2012). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Herrera, J. D. (2010). *La Comprensión de lo Social "Horizonte hermenéutico de las Ciencias Sociales"*. Bogotá: Ediciones Ántropos Ltda.
- Honneth, A. (1997). *La Lucha por el Reconocimiento "Por una gramática moral de los conflictos sociales" Traducción Manuel Ballester*. Barcelona: NOVAGRAFIK.
- Honneth, A. (2007). *Reificación "Un Estudio en la Teoría del Reconocimiento"*. Madrid, España: Romanyà Valls S.A.
- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y Menosprecio "Sobre la Fundamentación Normativa de una Teoría Social"*. Madrid, España: Romanyà Valls S.A.
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Madrid: Trotta.
- Honneth, A. (2016). *Patologías de la libertad*. Buenos Aires, Argentina: Las Cuarenta.
- Huertas, A., & Manzano, M. (2002). *Teoría de Conjuntos*. España.
- Jaramillo, D. A., Mazonett, E. V., & Murcia, N. (2014). *La Formación de Maestros: Trazos desde las Fronteras de lo Imaginario*. Manizales, Caldas: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.

- Jiménez, A. A., Hernández, R., Liranzo, P., & Pacheco, B. (2016). Arte y efectividad en la experiencia inclusiva: un estudio dominicano. *Ciencia y Sociedad*, 41(1), 45-75. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7400237>
- Joas, H., & Knöbl, W. (2016). *Teoría Social Veinte lecciones introductorias*. Madrid, España: Ediciones Akal S.A.
- Kaufmann, A. (2005). La Espiral Hermenéutica. *Persona y Derecho*, 52, 405 - 410.
- Kral, K., & Preciado, F. (2011). Las (des)conexiones entre la pedagogía feminista. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 79-89.
- Krichesky, G. (2014). La Construcción de los Procesos de Inclusión/Exclusión en Escuelas Secundarias de Barrios Populares de la Provincia de Buenos Aires. *Propuesta Educativa*, 101-103.
- León, C. (2008). Charles Taylor, Imaginarios Sociales Modernos. *Iztapalapa, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 303-306.
- Llanos-Hernández, L. (2010). El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales. *Agricultura, Sociedad y Desarrollo*, 7(3), 207-220.
- Llorent, V. J., & López, R. (2013). Buenas Prácticas Inclusivas en Educación Formal y no Formal: Análisis de Experiencias Educativas reales en la Provincia de Cádiz (España). *Revista de Educación Inclusiva*, 174-192.
- Loaiza, C. A. (2011). La Cultura de la Diversidad: el Telón de Fondo de la Inclusión en la Educación de, con y para todos. *Plumilla Educativa*, 166-175.
- López, C. R., & Yepes, J. C. (2016). Lineamientos de Políticas Públicas para la Calidad de la Educación en Formación Avanzada. *Revista de Investigaciones UCM*, 78-89.
- López, J. M. (2013). *Atención a la Diversidad y Práctica Educativa en Educación Secundaria Obligatoria: una Contribución a la Identificación de los Estilos de Aprendizaje en Función de las Capacidades y Aptitudes Cognitivas, Motivación, Destrezas de Aprendizaje y Técnicas* y H. Murcia: Universidad de Murcia, Facultad de Psicología.

- Lozano, A. M., Restrepo, S., & Saavedra, D. (2021). Brecha digital y educación virtual: entendiendo la exclusión social desde el caso de los colegios públicos de Cali. *Trans-Pasando Fronteras*, 123-146.
- Luzuriaga, L. (1976). *Historia de la Educación y la Pedagogía*. Buenos Aires: Losada S.A.
- Maldonado, M. E., Ortiz, M. A., & Giraldo, E. R. (2012). La Escuela como Contexto Vital, la Nueva Ruralidad: un Pretexto para Incluir-nos. *Sophia*, 11-20.
- Martin, C. L. (2014). *Género: socialización temprana*. Arizona: Unicef.
- Martínez, A. (2004). De la Escuela Expansiva a la Escuela Competitiva: dos modos de modernización en América Latina. *Reseñas Educativas: Una revista de reseñas de libros*, 1-11.
- Martínez, A. (2014). *La Formación Inicial y Permanente del Profesorado para dar Respuesta a la Diversidad. Propuestas y Retos para una Educación Inclusiva de Calidad y Excelencia*. Madrid: Tesis Doctorales TESEO.
- Mehendale, A., Mukjopadhyay, R., & Namala, A. (2015). Right to Education and Inclusion in Private Unaided Schools: An Exploratory Study in Bengaluru and Delhi. *Economic & Political Weekly*, 43-51.
- Mèlich, J.-C. (2014). *Lógica de Crueldad*. Barcelona: Herder.
- Mineducación. (2005). Lineamientos de Política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. Bogotá. Retrieved from Lineamientos de Política para la atención educativa a poblaciones vulnerables:
http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-90668_archivo_pdf.pdf
- Mineducación. (2006). *Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con Necesidades Educativas especiales, NEE. Revolución educativa Colombia aprende*. Bogotá, Colombia: Centro Administrativo CAN.
- Mineducación. (2007). Educación para todos. *Al Tablero*.
- Mineducación. (2013). Guía 49. Guías pedagógicas para la convivencia escolar. Bogotá.
- Mineducación. (2015). *Programa nacional de ingles: Colombia very well!* Bogotá:
Mineducación. Retrieved from https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-343837_Programa_Nacional_Ingles.pdf

- Mineducación. (2017a). Decreto 1421. Bogotá.
- Mineducación. (2017b). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá: El Bando Creativo.
- Mineducación. (2017c). *Orientaciones para la transición educativa de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en la educación inicial, básica y media*. Bogotá, Colombia: El Bando Creativo.
- Mineducación. (2020a). Orientaciones administrativas y pedagógicas para la atención educativa de la población en extraedad, joven, adulta y adulta mayor con discapacidad intelectual psicosocial. Bogotá.
- Mineducación. (2020b). Orientaciones para promover la gestión escolar en el marco de la educación inclusiva. Bogotá.
- Mineducación. (2020c). Orientaciones para promover la trayectoria educativa desde la educación media a la educación superior, en el marco de la educación inclusiva. Bogotá.
- Mineducación. (2020d). Orientaciones para promover la educación inclusiva en las Escuelas Normales Superiores (ENS). Bogotá.
- Mineducación. (2020e). Orientaciones para promover el bienestar y la permanencia de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en el sistema educativo. Bogotá.
- Mineducación. (2020f). Orientaciones para el reporte de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el sistema integrado de matrícula (Simat). Bogotá.
- Mineducación. (2020g). Orientaciones generales para fomentar la participación efectiva de las familias en el derecho a la educación inclusiva de niños, niñas y adolescentes. Bogotá.
- Montánchez, M. L. (2014). *Las Actitudes, Conocimientos y Prácticas de los Docentes de la Ciudad de Esmeraldas (Ecuador) ante la Educación Inclusiva. Un Estudio Exploratorio*. Valencia, España: Universitat de València. Facultat de Filosofia i Ciències de L Educació.

- Moreno, D., Moreno, G., & Amaya, Y. (2015). *Prácticas Pedagógicas ¿Responsables e Incluyentes?* Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Moriña-Díez, A. (2004). *Teoría y Práctica de la Educación Inclusiva*. Málaga: Imagraf.
- Morse, J. M. (2003). "Emerger de los datos" los procesos cognitivos del análisis en la investigación cualitativa. In J. M. Morse, *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa* (pp. 29-52). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Mosquera, Y. (2011). Imaginarios sobre Educación Inclusiva de Docentes en Instituciones Educativas de Soacha. *Horizonte Pedagógico*, 22-33.
- Muñoz, M. L., López, M., & Assaeél, J. (2015). Concepciones Docentes para responder a la Diversidad: ¿Barreras para la Inclusión Educativa? *Psicoperspectivas Individuo y Sociedad*, 68-79.
- Murcia, N. (2008). Jóvenes Universitarios y Universitarias: una Condición de Visibilidad aparente en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 82-92.
- Murcia, N. (2008). Jóvenes Universitarios y Universitarias: Una condición de visibilidad aparente en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 821-852.
- Murcia, N. (2011). *Imaginarios Sociales: Preludios sobre Universidad*. Madrid: Editorial Académica Española.
- Murcia, N. (2012a). La Escuela Como Imaginario Social, "Apuntes para una Escuela Dinámica". *Magistro*, 53-70.
- Murcia, N. (2019). *La Investigación situada. Una fisura para la construcción de teoría desde los imaginarios sociales*. Manizales: Universidad Católica de Manizales.
- Murcia, N., & Jaramillo, D. A. (2017). *La Escuela con Mayúscula: Configurando una escuela para el Re - conocimiento*. Manizales: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Murcia, N., & Jaramillo, G. (2008). *Complementariedad*. Armenia: Kinésis.

- Murcia, N., & Ospina, F. (2012). *“Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: construcción de un mapa de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el periodo 2000-2010”*. Manizales: CInde.
- Murcia, N., Cardona, D., Amador, L., Castaño, G., & Ramírez, M. (2012). *Aprendizaje colaborativo: senderos enraizados en la cultura caldense*. Manizales, Colombia: Editorial UAM.
- Naciones Unidas. (1994). Declaración de Salamanca. *Declaración de Salamanca*. Salamanca, España.
- Najmanovich, D. (2020). Ni afuera ni adentro de las cajas: de la inclusión a la convivencialidad. In G. Untoinglich, & G. Sbyzer, *Las promesas incumplidas de la inclusión. prácticas desobedientes* (pp. 125-162). Buenos Aires: Noveduc.
- Nussbaum, M. (2007). *Las Fronteras de la Justicia: Consideraciones sobre la Exclusión*. Barcelona, España: Paidós.
- Ocampo, A. (2017, Junio). Epistemología de la educación inclusiva: un estudio sobre sus condiciones de producción y fabricación del conocimiento. *Epistemología de la educación inclusiva: un estudio sobre sus condiciones de producción y fabricación del conocimiento*. Granada, España.
- Ohajunwa, C., Mckenzie, J., Hardy, A., & Lorenzo, T. (2014). Inclusion of Disability Issues in Teaching and Research in Higher Education. *Perspectives in Education*, 104-117.
- Orrego, J. F., & Jaramillo, D. A. (2019). Educación, cuerpo y alteridad. Encuentros cara a cara para la formación del otro. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 89-97. doi:<https://doi.org/10.17163/alt.v14n1.2019.07>
- Orrego, J. F., & Portela, H. (2009). Sentido de la Alteridad en la Formación del Licenciado en Educación Física. *Revista Educación Física y Deporte*, 49-57.
- Ortiz, I. (2016). Actitudes de los Estudiantes en Escuelas Segregadas y en Escuelas Inclusivas, hacia la Tolerancia Social y la Convivencia entre Pares. *Calidad en la Educación*, 68-97.
- Osorio, S. N. (2007). La Teoría Crítica de la Sociedad de la Escuela de Frankfurt "Algunos Presupuestos Teórico Críticos". *Universidad Militar "Nueva Granada"*, 104-119.

- Parrilla, Á. (2002). Acerca del Origen y Sentido de la Educación Inclusiva. *Revista de Educación*, 11-29.
- Pascuas, Y. S., Garcia, J. A., & Mercado, M. A. (2020). Dispositivos móviles en la educación: tendencias e impacto para la innovación. *Revista politécnica*, 16(31), 97-109. doi:<https://doi.org/10.33571/rpolitec.v16n31a8>
- Pingle, S., & Garg, I. (2015). Effect of Inclusive Education Awareness Programme on Preservice Teachers. *The International Academic Forum*, 1-23.
- Pinto, D., & Osorio, B. (2015). Creación de espacios virtuales para favorecer la atención a la diversidad. Caso: Unidad Educativa Nacional "Padre Mendoza". *Revista de Investigación*, 133-156.
- Plancarte, P. A. (2010). El Índice de Inclusión como herramienta para la mejora escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 145-166.
- Portela, H. (2012). La formación en un currículo como trayecto fenomenológico. Un enfoque sociocrítico. *Hallazgos*, 9(18), 79-96.
- Quiroz, V., Sennas, M., & Contreras, S. (2019). Profesores Noveles y Representaciones de Género en el Marco de la Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 243-257. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200243>
- Ramírez, A. A. (2014). *La Educación Escolar como Factor de Inclusión Social desde un planteamiento Sistémico. El Caso de la Niñez jornalera Migrante de los Valles de Culiacán, Sinaloa (México)*. Barcelona: Facultad de Pedagogía, Universitat de Barcelona.
- Ramírez, D. (2014). Las nuevas formas de exclusión digital. *En-claves del pensamiento*, 8(15), 85-109.
- República de Colombia. (1991). *Constitución política de Colombia*. Bogotá.
- Restrepo, P. A. (2017). Educación Inclusiva. Posibilidades para una escuela pensada desde la hospitalidad y acogida. In D. A. Jaramillo, & J. F. Orrego, *Cuadernos de Educación y Alteridad 1* (p. 266). Manizales: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.

- Ricouer, P. (2006). *Caminos del Reconocimiento. Tres Estudios*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Rogel, C., Alcolado, M. T., & De-Lamo, O. (2005). Vindicar y Reivindicar. *Foro Nueva Época*(1), 45-78. Retrieved from [https://revistas.ucm.es/index.php/FORO/article/download/FORO0505110045A/13780/#:~:text=VINDICAR%20\(Derecho\)%3A%20%C2%ABRecuperar,otro%20motivo%2C%20le%20pertenece%20%BB](https://revistas.ucm.es/index.php/FORO/article/download/FORO0505110045A/13780/#:~:text=VINDICAR%20(Derecho)%3A%20%C2%ABRecuperar,otro%20motivo%2C%20le%20pertenece%20%BB).
- Rojas, M. T., & Armijo, M. (2016). Qué es la inclusión escolar: distintas perspectivas en debate. In P. FONDIE, *Inclusión social en las escuelas: estudio de prácticas pedagógicas inclusivas y proyecciones para enfrentar un escenario sin copago y selección escolar* (pp. 1-11). Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Salas-Astrain, R. (2016). Teorías Contemporáneas del Reconocimiento. *Atenea*, 79-93.
- Sánchez, I. M. (2013). *La Interculturalidad desde la Perspectiva de la Inclusión Socioeducativa*. Universidad del Magdalena: Editorial de la Universidad del Magdalena.
- Sánchez-Sáinz, M., & García-Medina, R. (2013). *Diversidad e Inclusión Educativa*. Madrid: Catarata.
- Sandoval, M., López, M., Miquel, E., Durán, D., Giné, C., & Echeita, G. (2002). Index For Inclusion. Una Guía para la Evaluación y mejora de la Educación Inclusiva. *Contextos Educativos*, 227-238.
- Sanhueza, S., Granada, M., & Bravo, L. (2012). Actitudes del Profesorado de Chile y Costa Rica hacia la Inclusión Educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 884-899.
- Searle, J. (1994). *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Barcelona: Planeta-De Agostini.
- Sen, A. (2010). *La Idea de Justicia*. Taurus.
- Shotter, J. (1993a). *Cultural Politics of Everyday Life. Social Constructionism, Rethoric and Knowing of the Third kind*. Buckingham: Open University Press.
- Shotter, J. (1993b). *Realidades Conversacionales*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

- Shotter, J. (1996). El Lenguaje y la Construcción del sí mismo. In M. Pakman, *Construcciones de la Experiencia Humana* (pp. 212-225). Barcelona: Gedisa, S.A.
- Skliar, C. (2007). *La Educación (qué es) del Otro: Argumentos y Desierto de Argumentos Pedagógicos*. Buenos Aires: Noveduc.
- Skliar, C. (2015). Preguntar la Diferencia: Cuestiones sobre la Inclusión. *Sophia*, 33-43.
- Slee, R. (2012). *La Escuela Extraordinaria: Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid, España: Morata.
- Soto, N. (2007a). ¿Diversidad-Inclusión Vs Transformación? *El Ágora USB*, 322-332.
- Soto, N. (2007b). *La atención educativa de niños, niñas y jóvenes considerados con necesidades educativas especiales: una mirada desde la integración y desde la inclusión*. Manizales.
- Soto, N., & Vasco, C. E. (2008). Representaciones Sociales y Discapacidad. *Hologramática*, 3-22.
- Soto, R. (2003). La Inclusión Educativa: Una Tarea que le compete a toda una sociedad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1-16.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa: Técnicas y Procedimientos para Desarrollar la Teoría Fundamentada*. Medellín: Contus, Universidad de Antioquia.
- Szyber, G. (2020). El devenir paradójico de la inclusión. Alcances de su enunciación y su práctica. In G. Untoiglich, *Las promesas incumplidas de la inclusión. Prácticas desobedientes* (pp. 67 - 102). Buenos Aires: Noveduc.
- Taylor, C. (2006). *Imaginario sociales modernos*. Barcelona: Paidós.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación Cualitativa Comprender y Actuar*. Madrid: La Muralla S.A.
- Touraine, A. (2000). *¿Podremos vivir juntos? Iguales o diferentes*. Bogotá, Colombia: Fondo de Cultura Económica Ltda.
- Unesco. (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to a Education for All*. Paris.

- Unesco. (2015). Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. *Declaración de Incheon* (p. 83). Incheon, Korea: Unesco.
- Untoiglich, G. (2020). Las Promesas Incumplidas de la Inclusión. In G. S. Gisela Untoiglich, *Las Promesas Incumplidas de la Inclusión. Prácticas desobedientes* (pp. 27-66). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Valdés, G., & Díaz, F. (2019). La educación por la inclusión: un tema de derechos humanos y de justicia social. *Sinéctica: Revista electrónica de educación*, 1-4.
- Valencia, C., & Hernández, O. (2017). El Diseño Universal para el Aprendizaje, una alternativa para la inclusión educativa en Chile. *Atenas*, 4(40), 105-113.
- Valentín. (2014, Octubre). *www.dechile.net*. Retrieved from <http://etimologias.dechile.net/?inclusio.n>
- Valenzuela, B. A., Guillén, M., & Campa, R. d. (2014). Recursos para la Inclusión Educativa en el Contexto de Educación Primaria. *Infancias Imágenes*, 64-75.
- Van-Dijk, T. A., Ting-Toomey, S., Smitherman, G., & Troutman, D. (2000). Discurso, filiación étnica, cultura y racismo. In T. A. Van-Dijk, *El discurso como interacción social* (pp. 263-296). Barcelona, España: Gedisa.
- Varshney, N., Lee, S., Temple, J. A., & Reynolds, A. J. (2020). Does early childhood education enhance parental school involvement in second grade?: Evidence from Midwest Child-Parent Center Program. *Children and Youth Services Review*, 17, 1-13. doi:<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105317>.
- Vásquez, H. C. (2005). Hermenéutica y Análisis Cualitativo. *Cinta moebio*, 204-216.
- Vásquez, M. G., Méndez, J. M., & Mendoza, F. (2015). Educación Inclusiva y Aprendizaje Colaborativo en el Aula: un Estudio de la Práctica Docente Universitaria. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 171-187.
- Vera, Á. V., Palacio, J. E., & Patiño, L. (2014). Población Infantil Víctima del Conflicto Armado en Colombia Dinámicas de Subjetivación e Inclusión en un Escenario Escolar. *Perfiles Educativos*, 12-31.

- Vreecer, N., Javrh, P., & Capllonch, M. (2010). Impacto de la Exclusión Educativa en Ámbitos Sociales. *Revista Educación y Pedagogía*, 45-55.
- Weiss, E. (2017). Hermenéutica y descripción densa versus teoría fundamentada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 637-654.
- Zabala, N., & Betancur, J. E. (2021). Identidades culturales de la comunidad afrodescendiente en una Institución Educativa del municipio de Tuluá. In L. Ramos, & A. S. Izquierdo, *La Investigación formativa y su incidencia en la educación superior Tomo 2* (pp. 47-63). Cali: REDIPE Red Iberoamericana de Pedagogía.
- Zuluaga, N. (2020). Analizando el bilingüismo en Colombia desde la política pública. In *Tendencias en la formación de docentes de lenguas extranjeras y necesidades de los contextos educativos* (pp. 23-31). Tunja: Fundación Universitaria Juan N. Corpas. Centro Editorial. Ediciones FEDICOR.