

Experiencia

Caldas camina hacia la inclusión

2005 - 2012



Una alianza

**GOBERNACIÓN DE
CALDAS**
Secretaría de Educación
Departamento de Caldas



**UNIVERSIDAD DE
MANIZALES**

Experiencia

**Caldas camina hacia
la inclusión**

2005 - 2012

Experiencia

Caldas camina hacia la **inclusión**

2005 - 2012



Una alianza

**GOBERNACIÓN DE
CALDAS**
Secretaría de Educación
Departamento de Caldas



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

¡Un Compromiso de todos!



SECRETARIA DE EDUCACIÓN

Guido Echeverri Piedrahita

Gobernador

Tulio Marulanda Mejía

Secretario de Educación

Gloria Amparo Torres Vargas

Líder de Calidad Educativa



**UNIVERSIDAD DE
MANIZALES**

Guillermo Orlando Sierra Sierra

Rector

Jorge Iván Jurado Salgado

Vicerrector

Diego Villada Osorio

Decano

Facultad Ciencias Sociales y Humanas

Experiencias
**Caldas camina
hacia la inclusión**
2005 - 2012

© Universidad de Manizales
Gobernación de Caldas
Diciembre de 2012

Edición
Centro de Publicaciones
Universidad de Manizales
Cra 9 Nro. 19-03
Tel. (57)-6-887 9680
Manizales, Caldas, Colombia

Diseño:
Gonzalo Gallego G.

ISBN: 978-958-9314-72-2



Contenido

Presentación. Rector Universidad de Manizales	9
Dr. Guillermo Orlando Sierra Sierra	

Carta del Secretario de Educación de Caldas	13
Dr. Tulio Marulanda Mejía.	

Capítulo 1

Caldas si camina hacia la inclusión

Caldas camina hacia la inclusión. 2005 - 2012: ruta de gestión	17
--	----

Investigación

La capacidad de inclusión en las instituciones educativas, donde se implementa el proyecto “Caldas camina hacia la inclusión”	25
--	----

Capítulo 2

Índice de inclusión - Capacidades y talentos excepcionales.

Informes del proceso en Caldas

Informe consolidado de los resultados de la aplicación del índice de inclusión de las instituciones educativas del Departamento de Caldas	173
--	-----

Niños y jóvenes con capacidades y talentos excepcionales en los escenarios educativos del Departamento de Caldas	187
---	-----

Capítulo 3

Artículos productos de investigación.

Percepciones de los docentes acerca de las prácticas de aula para la atención educativa a la población vulnerable en el proyecto “Canasta de apoyo: Caldas camina hacia la inclusión”	205
---	-----

La atención a la diversidad: un proceso que trasciende el aula de clases.....	248
--	-----

Lenguajes en la educación: una apuesta al reconocimiento de la diversidad	254
Prácticas inclusivas “Esperanzas de Humanidad”	263
Política de Inclusión: Elemento de Capacidad Institucional. Un análisis en instituciones educativas que han implementado el proyecto “Caldas camina hacia la inclusión”	276
Flexibilización en la Gestión Escolar	294

Capítulo 4

Experiencias

“La inclusión: incidencia en la transformación de aulas que valoran la diversidad”. Experiencia de la Institución Escuela Normal Superior de la Presentación - Municipio de Pensilvania.....	311
“Un vistazo al proceso de inclusión y atención a la diversidad” Experiencia de la Institución Educativa Juan XXIII Municipio de Marquetalia	317

En este texto se recoge la experiencia de los procesos de inclusión educativa en el departamento de Caldas. Proyecto liderado por la Secretaría de Educación Departamental en convenio con la Universidad de Manizales.

La inclusión es vital para la democracia

La historia registra que el modelo educativo que potencia la inclusión comenzó en los países anglosajones, en el marco de la educación especial, específicamente a través de la Ley de 1975 de los EE. UU: *Education for All Handicapped Children, ACT*. Se consideraba que aquellos niños y niñas que presentaban algún tipo de deficiencia podían recibir educación apropiada en ambientes menos restrictivos. Se le dio, entonces, luz verde a un movimiento que centraba su atención en la búsqueda de alternativas para lograr la participación de estudiantes con deficiencias en un aula regular.

Por supuesto, este hecho implicaba poder contar con profesores que compartieran los principios del Movimiento; que se capacitaran y aprendieran a pensar en la diferencia como un gran valor, el mismo que conlleva la consolidación de la diversidad tan propia de nuestra América Latina.

Las transformaciones que se generan en el vasto espectro de la globalización, muestran que la diversidad es la constante de los cambios vertiginosos que vivimos. Un panorama difícil, si continuamos pensando en no innovar la tradición educativa. De ahí que la escuela inclusiva se gestó como una respuesta que, más que reconocer, valora la multiculturalidad en todas sus dimensiones, y potencia el desarrollo de las infinitas capacidades de cada Ser.

Vale la pena insistir en que debe cuidarse al máximo la formación de los profesores sobre este particular. Este reconocimiento conlleva poner especial cuidado en su formación permanente. Aquí sí que tiene cabida el viejo lema hay que estudiar toda la vida, todos los días se aprende algo. El adquirir la conciencia crítica de que es menester formarse diariamente, poner el acento en la atención rigurosa a los estudiantes, mostrarles la infinitud de puntos de referencia para poder comprender, interpretar y explicar el mundo que les rodea, y reforzar la trascendencia de pertenecer a una sociedad que se transforma constantemente, son factores que permitirán que la escuela inclusiva se muestre como uno de los mejores mundos. De tal reflexión y revisión de las prácticas educativas, con toda seguridad emergerán cambios pedagógicos, didác-



ticos, metodológicos y culturales, imprescindibles para construir espacios de inclusión.

Cuando me refiero a estos temas, no puedo dejar de pensar que apenas hace 50 años comenzamos a hablar y a defender que los niños y las niñas tienen derecho a ser personas con plena libertad, tienen derecho a una identidad, a una familia, a la salud, a adquirir una adecuada educación, así como a ser protegidos y socorridos.

Alguna vez escribí que si pudiéramos construir un arca como la de Noé, pensaría en meter en ella (entiéndase, incluir), la Constitución Política de Colombia, y aunque suene a verdad de Perogrullo, le pondría el eslogan de “todos somos Colombia”, pensando en la idea que he venido sosteniendo de que nos urge construir un gran relato nacional en el que quepamos todos, valorando sustancialmente lo diferentes que somos.

Ahora, se me ocurre pensar que esta gran arca bien podría ser la escuela inclusiva; y qué mejor lema para acompañar nuestra Carta Magna que escribir “Por los niños, todo.”

El libro que presentamos, bien denominado, Caldas, camina hacia la inclusión, registra con rigurosidad académica la propuesta del Ministerio de Educación Nacional que se viene consolidando desde el 2005. La idea nació como una propuesta para que las entidades territoriales buscaran alternativas que facilitaran ampliar la cobertura e incluyera a poblaciones vulnerables, sin dejar de mencionar la pretensión de mejorar la calidad de la atención y dedicación a la mencionada población, así como de paso ha oxigenado la revisión de los PEIs respectivos.

La Universidad de Manizales, a través de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas y su Instituto Pedagógico, en alianza con la Secretaría de Educación del Departamento y el MEN, establecieron estrategias pedagógicas para materializar en los municipios de Caldas un camino hacia la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. Para el efecto, se ha propiciado y estimulado que por lo menos mil profesores se formen en educación inclusiva, pedagogía y didáctica, quienes han contribuido no sólo para incrementar los índices de inclusión, sino que –quizás lo más importante- se han convertido en un baluarte en la creación y consolidación de una cultura institucional distinta, a tal punto que en la actualidad se puede orgullosamente mostrar al país un ejemplo de cómo el Departamento demuestra perspec-

tivas distintas para potencializar las diferencias y los sueños de millares de seres que están en capacidad de transformar no sólo su entorno, sino el país en general.

Por eso, quiero expresarles, en nombre de la sociedad académica de la Universidad de Manizales, un muy profundo agradecimiento a todos y cada uno de los profesores que han participado en este ideal de materializar a Caldas como un Departamento inclusivo. Sus apuestas personales y profesionales los registra la historia como los seres dedicados a crear espacios en donde todos tengan las mismas posibilidades, tanto dentro de la escuela, como fuera de ella. Ellos saben, como lo pregonaba Estanislao Zuleta, que los conflictos propios de la educación y de la escuela son excelentes oportunidades para los desarrollos personales y sociales. Igualmente que esto se da si tienen autonomía, un elemento fundamental para que la calidad de la educación no desaparezca de los procesos de aprendizaje.

Nuestros profesores del departamento que han creído en esta forma de construir la democracia, han demostrado ser conscientes de la naturaleza de estos procesos, a partir de su responsabilidad, capacidad de aportar pensamiento crítico y colaborativo.

Una última reflexión: en la Universidad de Manizales hablamos de construir permanentemente una sociedad razonable, lo que quiere decir, que continuamos caminando por la senda de la Modernidad. Y me parece que lo más importante de la escuela inclusiva es justamente que materializa la Modernidad, en el sentido de la reivindicación no sólo de los derechos, sino también de los deberes. Estoy convencido que la escuela inclusiva contribuye a contrarrestar la moral individualista que no nos deja pensar como nación, que no nos deja construir ese gran relato a través del cual le encontramos el sentido de dignidad a la vida. Y esto, nos lo da la atención rigurosa, seria, responsable, honesta, solidaria, justa, equitativa, amorosa, que han demostrado todos y cada uno de quienes han puesto su fe en que Caldas sí camina hacia la inclusión.

GUILLERMO ORLANDO SIERRA SIERRA

RECTOR

UNIVERSIDAD DE MANIZALES



La inclusión es una forma de vivir, con el vivir juntos...

El marco de acción de la cumbre de Dakar 2000 presenta un compromiso efectivo de los países participantes para lograr los objetivos y finalidades de la Declaración Nacional sobre Educación para todos: educación fundamentada en los derechos humanos, de niños, niñas, jóvenes y adultos que en su condición de seres humanos tienen derecho a una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje, que involucre el ser, el hacer y el vivir con los demás. Una educación orientada a valorar los talentos y capacidades de cada persona y desarrollar su personalidad, con el propósito de mejorar su vida y transformar la sociedad.

Consecuente con lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación del Departamento de Caldas se han comprometido con una política educativa que bajo los principios de calidad, cobertura, eficiencia y pertinencia, valore la diversidad y la interculturalidad. Por ello, el programa “Caldas camina hacia la inclusión” busca transformar la gestión escolar, facilitándole a los establecimientos educativos acoger a todos los estudiantes, independiente de sus características personales, sociales y culturales bajo la premisa de que todos pueden aprender, siempre y cuando su entorno educativo ofrezca condiciones y promueva experiencias de aprendizaje significativo, y que es posible lograr que todos los niños y niñas de una comunidad determinada puedan estudiar y convivir juntos.

La construcción de una cultura democrática y de inclusión en la escuela debe centrarse en el reconocimiento al respeto y la valoración de la diversidad, sin sesgos por etnia, género, opción sexual, discapacidad, excepcionalidad, edad, credo, desplazamiento, reinserción o desvinculación social y generar condiciones de atención especial a las poblaciones que lo requieran,



para equiparar oportunidades en el acceso, permanencia y graduación en el sector educativo.

La Secretaria de Educación Departamental reconoce la labor de directivos, docentes, padres de familia y sectores sociales en el proceso de inclusión educativa que se está implementando con éxito en la escuela mediante un currículo coherente con las necesidades de los estudiantes y del entorno en pro de una sociedad más justa, solidaria y equitativa.

La inclusión es una forma de vivir y de convivir: la opción de la inclusión en Caldas es humanizar y transformar la educación en una educación de calidad para todos.

TULIO MARULANDA MEJÍA
SECRETARIO DE EDUCACIÓN DEPARTAMENTAL

Capítulo 1

Caldas sí camina hacia la inclusión

Caldas camina hacia la inclusión.

2005 - 2012: ruta de gestión

ALZATE, B ¹ - JIMÉNEZ, C P ².

En Colombia, a partir de la Constitución Política de 1991, se reconoce la igualdad de derechos entre las personas y se dispone que *“El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas a favor de grupos discriminados o marginados”*. Igualmente la Declaración de los Derechos Humanos, la Convención sobre los derechos del niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos que se llevó a cabo en 1990 en Jontiem (Tailandia), la Ley General de la Educación de 1994, el Decreto 2082 de 1996, la Resolución 2565 del 2003 y, por último, el Decreto 366/09, a través del cual el Ministerio de Educación Nacional se propone como política, la atención educativa de la población en situación de discapacidad, desde el nivel preescolar hasta la educación superior, bajo condiciones de cobertura, calidad y eficiencia, esperando contar con el compromiso de las entidades territoriales para que cualifiquen la prestación de servicios y lideren el cambio hacia un enfoque de inclusión.

En el marco de la política anterior, la Universidad de Manizales ha desarrollado parte de su experiencia en la prestación de servicios para la potenciación de escuelas inclusivas, consolidado gracias a su experiencia en los programas del Instituto Pedagógico: pregrados en preescolar y educación especial; los posgrados con las Maestrías en Educación desde la diversidad, Educación Docencia, y diversos proyectos, convenios y contratos desde la proyección social, en asocio con el Ministerio de Educación Nacional y con algunas secretarías de Educación Municipales y Departamentales.

En el año 2005 se inicia el proyecto “Caldas camina hacia la inclusión”, propuesta que se viene desarrollando en convenio con la Secretaría de Edu-

-
- 1 Beatriz Alzate Gómez. Licenciada en Educación Especial de la Universidad de Manizales. Magister en Docencia Universitaria, Universidad de Manizales – Coordinadora proyección social de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales. Email: bettya@umanizales.edu.co
 - 2 Claudia Patricia Jiménez Guzmán. Licenciada en Educación Especial de la Universidad de Manizales. Magister en Educación desde la diversidad, Universidad de Manizales - Docente de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales, Maestría en Educación desde la Diversidad. Email: pjimenez@umanizales.edu.co



cación del Departamento de Caldas y la Universidad de Manizales. Esta iniciativa surge desde el gobierno nacional con el fin de realizar un desdoblamiento de las políticas de inclusión educativa en las entidades territoriales. La propuesta se inicia en 19 Municipios de Caldas, seleccionando una institución en cada municipio para implementarla; posteriormente en el 2007 se amplía a los 26 municipios y un corregimiento.

Para dar cumplimiento a la propuesta desde una perspectiva de calidad y pertinencia, la Universidad de Manizales desde la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas inicia su reflexión sobre ¿cómo hacer para que todos los niños, niñas y jóvenes puedan ingresar a la escuela y cómo dar respuestas educativas desde sus diferencias? Estos cuestionamientos nos llevan a pensar que debemos diversificar la educación y esto implica realizar diferentes acciones que logren impactar y movilizar el contexto educativo y social de los estudiantes.

En este punto el pensamiento educativo adhiere a concepciones de la educación moral y de manera especial y como apuesta de desarrollo se señala la necesidad de acudir al reconocimiento de la diversidad y la diferencia como la fuente del sentido moral tal como lo han señalado Honneth, Fraser y Taylor; pues desde allí se visibiliza como en la vida cotidiana las minorías han venido siendo despreciadas socialmente y pierden su condición de humanidad y de visibilidad política. Es por ello que el primer paso anida en la restitución de derechos para aquellos grupos sociales y culturales que han sido vulnerados por maneras estereotipadas de observar la realidad que terminan desconociendo y excluyendo. En esta perspectiva, con Honneth, es necesario resaltar como el reconocimiento de la diferencia termina siendo fuente de riqueza y de sentido para toda la sociedad.

La inclusión es concebida en el proyecto como la atención a la diversidad de todos los estudiantes de la institución educativa, precisión que de inmediato nos distancia de la dinámica de una institución educativa tradicional, ya que la educación no debe permitir la homogenización sino, por el contrario, debe permitir el reconocimiento de las diferencias de sus estudiantes y de los múltiples contextos socio-culturales en donde estos se desarrollan; los profesores deben buscar con sus prácticas de aula la libertad, el desarrollo de las capacidades de los estudiantes, y deben generar oportunidades y condiciones para una educación de calidad.

Cuando se inicio en Caldas el proceso de inclusión educativa y se hizo la caracterización de las instituciones, se pudo observar que se realizaban procesos de integración educativa, en tanto el docente de apoyo era solo el responsable de los procesos educativos de los estudiantes con diversidad de capacidades, dicho docente les brindaba apoyo pedagógico por fuera del aula

Experiencia

de clase, se les diseñaba a los estudiantes un proyecto personalizado donde se trabajaba desde las carencias y no desde las potencialidades de cada uno, la atención a la diversidad no era una filosofía institucional, ni estaba planteada desde el proyecto educativo, sino que dependía de la voluntad de cada profesor, las prácticas de aula, no daban respuesta a la heterogeneidad de los estudiantes; por el contrario, eran prácticas homogenizantes que favorecían la deserción y la repitencia escolar.

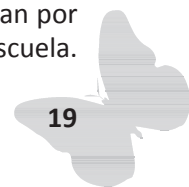
En el proceso, una de las primeras acciones fue un análisis de las instituciones educativas de Caldas, para determinar si realizaban procesos de integración o de inclusión, teniendo en cuenta el siguiente protocolo:

Qué implica la integración – qué implica la inclusión

Integración	Inclusión
La integración describe acciones para ingresar niños al sistema	La inclusión tiene que ver con todos los alumnos y no solamente con aquellos con capacidades diferentes.
Implica que los estudiantes que se encuentran por fuera del sistema educativo se integren a una institución regular y no especial.	Esto implica que ningún estudiante se quede por fuera de la institución educativa de sus barrios.
La responsabilidad de los procesos de integración es del maestro de apoyo solamente	Desarrolla un sentido de convivencia apoyo y trabajo cooperativo que incluye a toda la comunidad educativa
El alumno con necesidades educativas especiales recibe apoyo por fuera del aula	Ningún alumno sale del aula para recibir apoyo, este se da dentro del aula
La atención tiene una perspectiva individualista	La atención tiene una perspectiva institucional
Se consideran las diferencias en el aprendizaje como características propias del alumno y se le responde con adaptaciones curriculares, que no exigen cambios a nivel institucional.	Se consideran las diferencias en el aprendizaje como una oportunidad para mejorar el sistema educativo y resignificar el PEI, ósea que la institución se transforma para dar respuesta a los estudiantes.

Después de analizar el contexto real de las instituciones educativas con relación a los procesos de inclusión y atención a la diversidad de los estudiantes; se determinó que una de las acciones para iniciar era la sensibilización y la capacitación de los docentes, en temas como atención a la diversidad de los estudiantes en el aula de clase, estrategias didácticas flexibles, evaluación y promoción de los estudiantes. De igual manera se inició una reflexión con las instituciones sobre los proyecto educativos desde los cuatro componentes de gestión de manera integrada y en busca de una educación para todos con calidad.

Otra de las acciones en el inicio del proyecto, fue la caracterización de la población con necesidades educativas especiales que se encontraban por fuera del sistema educativo y que tenían la posibilidad de estar en la escuela.



Se acompañó a las familias a realizar el proceso de matrícula en la institución más cercana para dar cumplimiento al principio de sectorización.

Posteriormente en el año 2009 se realizó la aplicación del índice de inclusión en las 34 instituciones educativas donde se implementaba el proyecto, con el propósito de realizar un proceso de autoevaluación de la gestión en inclusión para analizar el estado en que se encuentra la institución con relación a la atención a la diversidad de los estudiantes y con base en este, realizar los planes de mejoramiento para potenciar las condiciones en el aprendizaje, la convivencia y la participación. En el año 2011 se aplicó el índice a la totalidad de las instituciones de Caldas.

Cada año se amplía la población que hace parte del proyecto realizando diferentes acciones para lograr el ingreso de nuevos estudiantes al sistema educativo, entre ellos estudiantes con capacidades o talentos excepcionales y discapacidad sensorial (ciegos y sordos). Así mismo, se ha tratado de ampliar el espacio de atención de los estudiantes, es el caso de los niños y jóvenes que se encuentran hospitalizados, permitiendo que desde los centros educativos se facilite al estudiante y su familia, continuar el proceso educativo.

Durante la ejecución del proyecto se han desarrollado acciones encaminadas a potenciar la capacidad institucional para la atención de la diversidad de los estudiantes; asumiendo como principio la diversidad y por tanto organizando los procesos de enseñanza aprendizaje, teniendo en cuenta la heterogeneidad del grupo y generando espacios de diálogo a través estrategias colaborativas que permiten promover aulas inclusivas.

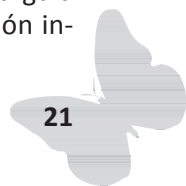
La propuesta “Caldas camina hacia la inclusión” está diseñada desde los siguientes principios orientadores.

- Se entiende la diversidad como la disparidad o diferencia entre los hombres, esta no se circunscribe únicamente a las grandes diferencias de raza, religión, cultura o creencias “así como tampoco a la diversidad que presentan los individuos con grandes deficiencias físicas o psíquicas. Nos quedamos en el ámbito de la diversidad de cada individuo respecto del otro, que permite hacer de cada uno un ser original” (Malaguzzi, 1987 citado por Albericio, 1991. p 25).
- El respeto de la diversidad y de la especificidad de los individuos constituyen, en efecto, un principio fundamental que debe llevar a proscribir toda forma de enseñanza normalizada. A menudo se acusa con razón a los sistemas educativos formales de limitar el pleno desarrollo personal al imponer a todos los niños el mismo molde cultural e intelectual sin tener en cuenta la diversidad de los talentos individuales, según sus

actitudes y gustos naturales que son diversos desde su nacimiento. Los niños no sacan el mismo provecho de los recursos educativos colectivos e incluso pueden verse en situación de fracaso debido a la inadaptación de la escuela a sus talentos y aspiraciones (Delors, 1996, p.54).

- El respeto a las diferencias y el enriquecimiento mutuo como un planteamiento educativo básico.
- La atención a la diversidad de los estudiantes es una respuesta que impera en la realidad y más aun en las aulas de clase. Son nuevas formas de entender la escuela.
- Una escuela inclusiva que ofrezca a todos sus alumnos las oportunidades educativas y los soportes necesarios para su desarrollo académico y personal, la educación inclusiva implica pensar diferente el sistema educativo, resignificación el PEI y procurar una transformación social.
- La educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independiente de sus condiciones personales, sociales o culturales.
- Ofrecer calidad educativa entendiendo que no es dar a todos lo mismo, sino dar a cada uno lo que necesite, propósito que sustituye la lógica de la homogeneidad por la lógica de la diversidad, y partir de la certeza que todos los estudiantes pueden aprender siempre que se les proporcionen las condiciones adecuadas.
- Mejorar la equidad ofreciendo un servicio educativo de calidad a los sectores con más carencias (marginados, población en condiciones de pobreza, niños con necesidades educativas permanentes, entre otros) de manera que les permita la adquisición de competencias socialmente significativas, fundamentadas en la aplicación del criterio de la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Promoviendo así acciones para la reducción de las desigualdades y el criterio de discriminación positiva para consolidar los principios democráticos y de igualdad de derechos en una sociedad participativa.
- No es una cuestión sólo de recursos, aunque éstos sean necesarios, sino de utilizar al máximo los que se tienen y en beneficio de todos.

Teniendo en cuenta los anteriores principios y en busca de lograr que Caldas camine hacia la inclusión; desde el proyecto se propone una guía que oriente los procesos que se deben llevar a cabo para la educación inclusiva.



- Es importante que cuando se inicia un proceso de inclusión se realice la aplicación del índice de inclusión, que servirá de autoevaluación para determinar la capacidad institucional y atender la diversidad de los estudiantes. A partir de resultados del índice, la institución realiza un plan de mejoramiento el cual debe evaluar cada año como mínimo.
- Contratar los profesionales con formación en la atención a población vulnerable y experiencia mínima de dos años, Licenciados en Educación Especial, Preescolar, Básica, y Psicología con perfil educativo. Estos profesionales desempeñan el rol de gestores de la inclusión, en tanto deben movilizar los procesos de inclusión a nivel de aula, institucional y municipal, a diferencia de los docentes de apoyo, el docente gestor de la inclusión deberá realizar las siguientes funciones:
 - a. Brindar apoyo directo a los estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación.
 - b. Realizar la caracterización psicopedagógica de los estudiantes para así poder ingresarlos al SIMAT.
 - c. Apoyar al profesor de aula realizando asesoría y acompañamiento en la implementación de estrategias de aula, que faciliten el aprendizaje y la participación de los estudiantes de manera significativa.
 - d. Realizar visitas periódicas a las instituciones rurales focalizadas, para hacer asesoría y asistencia técnica - pedagógica, en los procesos de inclusión.
 - e. Participar en los procesos de evaluación y promoción de los estudiantes matriculados en las instituciones y que hace parte del proyecto. Igualmente, informar por escrito el retiro de los alumnos y el motivo del mismo a través de una carta firmada por los padres de familia y la profesional.
 - f. Elaborar un plan de acción y presentar informe mensual a la coordinación de proyectos sobre el proceso que se está llevando en el municipio y diligenciar los formatos de seguimiento de los procesos asignados.
 - g. Realizar capacitaciones periódicas en los espacios de formación de docentes de cada institución y a padres de familia.
- Ampliar la cobertura en cada municipio. Esto hace referencia a que todos los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales que estén por fuera del sistema educativo puedan ingresar al sistema, permanecer y promoverse dentro del mismo y la escuela deberá garantizarlo dando respuestas educativas a las diferencias de los estudiantes.

Experiencia

- Capacitación a docentes. Es necesario que el docente tenga marcos teóricos referenciales que apoyen su quehacer en el aula, dando respuesta a las necesidades individuales y grupales, respetando la génesis de la construcción de los saberes, los ritmos de aprendizaje para que puedan así crear ambientes propicios para que los alumnos socialicen sus conocimientos y aprendan de sus pares. Antes de iniciar el proceso de capacitación con los docentes, es importante realizar un análisis de necesidades y expectativas de los mismos, para poder realizar el plan de capacitación, Es importante que el docente comprenda que es garante del aprendizaje de los estudiantes y que debe dar respuesta a la diversidad de sus estudiantes en el aula.
- Promover las didácticas flexibles. las didácticas flexibles, son consideradas en el proyecto como aquellas estrategias que permiten al maestro generar verdaderos escenarios de aprendizaje y espacios de formación donde interactúan diversas formas, objetos, y conocimientos, que contribuyen al desarrollo integral del ser humano. Se pretende en este sentido, favorecer en la escuela un cambio de una pedagogía tradicional a una pedagogía que apoye las fortalezas de los estudiantes; que se reconozca éste desde sus diferencias, donde el estudiante sea el protagonista de su aprendizaje, traducido esto en un mayor desarrollo y conciencia de sus capacidades y posibilidades y una educación más contextualizada tanto en su génesis como en las situaciones y oportunidades de aprendizaje que ofrece el mundo actual.
- Formación y transformación del proyecto educativo institucional. En la educación inclusiva uno de las acciones primordiales es la resignificación del PEI de una manera participativa, que le permita a la comunidad educativa reflexionar sobre el tipo de sujeto que se quiere educar y como lo van a hacer, para esto se forma a los docentes y directivos de las instituciones, para que sean ellos quienes dinamicen los procesos de transformación. Este proceso comienza con la aplicación del índice de inclusión como estrategia de autoevaluación. El índice es aplicado a padres de familia, estudiantes, docentes y directivos. Partiendo de los resultados del instrumento se da inicio a la resignificación.
- Creación de los semilleros de potenciación. Estos sirven de estrategia al estudiante para que desarrolle competencias académicas y laborales; así como su propio desarrollo de manera libre y creativa en un espacio



académico; son espacios donde los estudiantes son protagonistas de su propio aprendizaje.

- Trabajo con padres de familia. El trabajo con padres de familia, es uno de los aspectos fundamentales para el proceso de inclusión y con ello se busca sensibilizarlos frente a la importancia de escolarizar los hijos en un sistema regular y vincularlos en el proceso de formación de sus hijos, participando activamente en las actividades académicas y culturales de la institución.
- Conformación de redes sociales colaborativas. En cada municipio se busca el apoyo intersectorial e interinstitucional como formas de crear sinergias para fortalecer los procesos de inclusión social.

La experiencia durante el proyecto permite visualizar que estamos en el proceso de comprender la importancia atender la diversidad de los estudiantes desde la pedagogía y nos ha permitido formar parte de un cambio de concepción del sujeto, donde las instituciones educativas han avanzado en la comprensión de la diversidad como un compromiso individual, un estilo de vida, y donde la inclusión pasa de ser un discurso a una práctica social.

La capacidad de inclusión en las instituciones educativas, donde se implementa el proyecto “Caldas camina hacia la inclusión”

INVESTIGADORA PRINCIPAL
BEATRIZ ALZATE GÓMEZ

CO-INVESTIGADORES
CLAUDIA PATRICIA JIMÉNEZ GUZMÁN
LINA CONSTANZA GÓMEZ SUAZA
LILIA CARMENZA VELAZCO TORO
LUZ MARINA BUITRAGO MARÍN
CARLOS ANDRÉS LOAIZA RENDÓN

Introducción

El presente estudio surge de la necesidad de evaluar el proyecto “Caldas camina hacia la inclusión” que se ha venido desarrollando desde el año 2005, con el objetivo de fortalecer la capacidad institucional en la atención a la diversidad en las instituciones educativas de los 27 municipios del Departamento de Caldas. Para tal fin, el Ministerio de Educación Nacional le propone a la Secretaría de Educación de Caldas, realizar un pilotaje para iniciar el proceso de inclusión en el departamento. La Secretaría subcontrata a la Universidad de Manizales como operador de dicho pilotaje, en cuanto reconoce la fecunda experiencia tanto teórica como práctica de su Facultad de Educación. Inicialmente, el proyecto se ejecuta en 19 municipios del departamento y dados los excelentes resultados, el MEN propone en el segundo semestre del año 2007 que se incluyan otros 8, cubriendo entonces los 27 municipios.

Transcurridos 4 años la Universidad considera pertinente evaluar el impacto del proyecto en las diferentes instituciones del departamento; por tal motivo desde la coordinación del mismo se sugiere realizar un estudio que permita determinar a) la capacidad de inclusión en las instituciones donde se ha aplicado b) las condiciones reales de las instituciones y c) las características que han favorecido o obstaculizado los procesos de inclusión; el propósito final es que los resultados que surjan de este estudio sirvan de línea base para que posteriormente se mida el impacto del mismo.

Precisiones conceptuales

Área problemática

La inclusión se ha constituido en una de las preocupaciones de mayor trascendencia en el contexto educativo. Se inicia en diferentes países europeos y en los Estados Unidos de Norteamérica como una forma de lucha contra la segregación y la búsqueda de inserción de las personas en situación de vulnerabilidad en la escuela regular, con el firme propósito de lograr que dicha población tenga igualdad de oportunidades culturales profesionales en la sociedad, lo cual ha favorecido la reflexión mundial sobre el reconocimiento de la diversidad de los individuos y la igualdad de derechos.

Con base en estas inquietudes se programa en 1990 por la UNESCO la “Conferencia Mundial de Educación para Todos” realizada en Tailandia, además de importantes discusiones sobre la inclusión escolar, se insiste en una educación para todos, es decir, crear una escuela capaz de ofrecer educación con calidad para todos los alumnos, sin afectarlos por las circunstancias limitantes en que se encuentren.

En la “Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales” (Salamanca, 1994) se proclaman los principios que han de guiar la política y la práctica en la construcción de una educación para todos. Y en una reunión más reciente, el “Foro Mundial sobre Educación”, (Dakar, 2000) se ratifica que la inclusión es el modelo hacia el cual todos los sistemas educativos deben dirigirse para alcanzar calidad y equidad en la formación de los individuos que hacen parte de sus comunidades.

A partir de estos encuentros de reflexión, la transformación de la educación en los últimos años ha conducido a que el concepto de inclusión se adapte a las exigencias del progreso experimentado por la sociedad en su apreciación del individuo, que ve “la diversidad” de los seres humanos, como “desemejanza”, concepto fortalecido a finales del siglo XX y que destaca la diferencia entre una persona y otra.

Sin lugar a dudas la educación inclusiva coexiste con el concepto de sujeto diverso. La categoría “educación inclusiva” se ha tornado más amplia que la de integración, implicando que “todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad” (2009). En esta medida, la inclusión se perfila como el camino que deben seguir las instituciones educativas con el fin de buscar y proporcionar una educación integral y de calidad a todos los estudiantes.

En Colombia, a partir de la Constitución Política de 1991, se reconoce la igualdad de derechos entre las personas y se dispone que “El Estado pro-

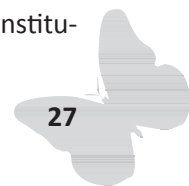
moverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptara medidas a favor de grupos discriminados o marginados”.

El Ministerio de Educación Nacional en concordancia con sus políticas y con el objetivo de fortalecer la capacidad institucional en la atención a la diversidad le propone a la Secretaría de Educación, en el 2005, realizar un pilotaje departamental para iniciar el proceso de inclusión en Caldas. Para tal gestión, la Secretaría realiza un convenio con la Universidad de Manizales, para operar inicialmente en 19 municipios del departamento, y luego, dados los resultados positivos, el MEN propone en el segundo semestre del año 2007 incluir 8 municipios, ampliando de esta manera la cobertura a 27 municipios.

La Universidad, comprometida con este proyecto de país y desde su experiencia en educación especial, luego en integración y posteriormente en inclusión, propone estos principios conceptuales y orientadores de la propuesta: el respeto a las diferencias y el enriquecimiento mutuo como un planteamiento educativo básico, ofrecer calidad educativa entendida como dar a cada uno lo que necesite, propósito que sustituye la lógica de la homogeneidad por la lógica de la diversidad, mejorar la equidad ofreciendo un servicio educativo de calidad a los sectores con más carencias (marginados, población en condiciones de pobreza, niños con necesidades educativas permanentes, entre otros) de manera que les permitan adquirir competencias socialmente significativas, fundamentadas en la aplicación del criterio de la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, promoviendo así acciones para la reducción de las desigualdades y al criterio de discriminación positiva para consolidar los principios democráticos y de igualdad de derechos en una sociedad participativa.

En la propuesta se pretende que la Universidad preste a la Secretaría de Educación del Departamento de Caldas los apoyos complementarios requeridos para una educación incluyente con calidad. Para el cumplimiento del objetivo del proyecto se adelantan las siguientes acciones.

- Ampliación de la cobertura en cada municipio: que todos los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales que estén por fuera del sistema, puedan ingresar a él, permanecer y promoverse dentro del mismo; además se les garantiza una atención integral para lograrlo; se les brinda transporte, alimentación y materiales, y a las instituciones se les dota con material didáctico y fungible.
- Capacitación a docentes con el propósito de brindarles todas las herramientas posibles que les permitan atender la diversidad de sus estudiantes en el aula y fortalecer así las prácticas incluyentes.
- Trabajo con padres de familia para que sean líderes y apoyen la institución en los procesos académicos y culturales.



- Formación y transformación del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Se forma a los docentes y directivos de las instituciones para que dinamicen los procesos de transformación en su Proyecto Educativo Institucional PEI y le den vida a través del desarrollo cultural y las prácticas incluyentes. Este proceso inicia con la aplicación del índice de inclusión como estrategia de autoevaluación; el índice es aplicado a padres de familia, estudiantes, docentes y directivos; partiendo de los resultados del instrumento, la institución deberá elaborar un plan de mejoramiento el cual debe revisarse cada año.
- En el proceso de transformación se crean además los semilleros de potenciación, los cuales sirven de estrategia a los estudiantes para indagar y desarrollar habilidades académicas y competencias laborales, y crecer de manera libre y creativa en un espacio académico, de acuerdo sus intereses y habilidades. En este momento existen semilleros en tecnología, ciencias, agropecuarias, mecánica y educación artística.
- Conformación de redes sociales colaborativas. En cada municipio se busca el apoyo intersectorial e interinstitucional como formas de crear sinergias para fortalecer el trabajo con los estudiantes, aspecto que favorece la inclusión social.
- Los procesos mencionados anteriormente son dinamizados por los maestros gestores de la inclusión, contratados para cada uno de los municipios.

La presente investigación pretende valorar el proyecto Caldas camina hacia la inclusión, para determinar el desarrollo de la capacidad institucional de las 34 instituciones educativas de los 27 municipios departamento que vienen participando a través de una metodología mixta que incorpora la puntuación en el índice de inclusión y el reconocimiento de los argumentos de los actores sociales involucrados padres de familia, profesores, estudiantes y directivos docentes de modo tal que permita identificar algunas estrategias para su mejoramiento.

Antecedentes

El reconocimiento de los rumbos de la educación colombiana en los últimos años señala de manera clara una búsqueda de la calidad; no obstante su carácter incluyente y de igualdad de derechos en ocasiones es solamente prescriptivo y no se establecen los medios reales para que la educación incluyente sea una realidad. Ante este hecho resulta de primordial importancia estudiar las bondades del modelo que se aplica en el Departamento de

Caldas para así proveer información para la figuración de una clara política pública educativa nacional. En el mundo se han realizado algunos estudios importantes que señalan la posibilidad que existe para lograr que las oportunidades para los sujetos, sin distingo alguno, sean semejantes, y de ese modo cumplir con los trazos de nuestra Carta Magna.

A continuación se relacionan algunas de las investigaciones realizadas sobre el tema y que sirven de antecedente investigativo a este estudio.

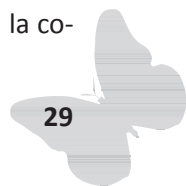
Investigaciones en prácticas inclusivas

En enero del 2008, Pilar Arnaiz Sánchez desarrolla la investigación “Cómo promover prácticas inclusivas en educación secundaria”. La metodología fue el estudio de casos, tomando como referente el país, el centro, el aula, y el alumnado. Este proyecto de investigación se realizó en 22 países, con la finalidad de identificar prácticas inclusivas en el aula eficaces para los estudiantes con necesidades educativas especiales y para el resto de sus compañeros. El estudio pretende identificar las diferentes maneras de atender la diversidad en el aula, teniendo en cuenta la labor del profesorado, la respuesta educativa de los centros y de otros factores externos. Este trabajo pretende responder a los siguientes aspectos de investigación:

- Qué es lo que funciona en un entorno inclusivo.
- Conocer en profundidad cómo funciona la educación inclusiva.
- Saber por qué funciona, es decir, identificar las condiciones necesarias para que se produzca.
- Para dar respuesta a las cuestiones enunciadas, la investigación se organizó en tres fases:
- Revisión bibliográfica de estudios relacionados.
- Selección de diferentes experiencias educativas donde se lleven a cabo prácticas inclusivas.
- Intercambio de personas expertas de los diferentes países.

Como conclusiones se puede decir que si los centros quieren funcionar como verdaderos entornos inclusivos deben:

- Revisar el contenido del currículo, replantearse la utilización de los espacios según los intereses, partir de los conocimientos previos que den sentido a la práctica y al trabajo en el aula.
- Trabajar con proyectos amplios, abiertos y flexibles que impliquen la colaboración del profesorado.



- Organizar el centro (institución) de manera que se favorezca la autonomía y el trabajo cooperativo entre el alumnado.

En el año 2006 Marcela Olivares D. Beatriz Herrán, realizan la investigación denominada: “Propuesta metodológica para diagnosticar las variables que se relacionan con la accesibilidad al currículo en alumnos y alumnas de Nb-1 pertenecientes a la zona lacustre, Villarrica, Pucón y Curarrehue, de la IX región. Chile”. Es una investigación cualitativa – exploratoria porque pretendió indagar acerca de elementos fundamentales, en el ámbito de las variables personales que inciden en el currículo, mediante metodologías que permitan considerar la voz directa de los actores del sistema educativa, con la intención de indagar desde los sujetos implicados en la realidad que se quiere estudiar; este proyecto de investigación tiene como propósito fundamental, el diseño de un instrumento que permita al docente diagnosticar las variables individuales que puedan incidir en el acceso al currículum del alumnado. Para que el alumnado no encuentre barreras, obstáculos o limitaciones en su proceso de aprendizaje, el docente tiene que conocer bien cada uno de las estrategias para lograr que el alumno aprenda. Para responder a las diferentes necesidades se debe replantear el currículum, adaptar la práctica educativa mediante la elaboración del proyecto curricular y programaciones que tengan en cuenta las características particulares del alumnado.

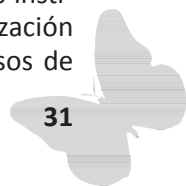
En el 2002, Montserrat Aro Robert, María Carmen Bell Pallares, Miguel Cuartero Cervera, María Dolores Gutiérrez Valverde, Pilar Peña Hernández realizaron la investigación *“El Profesorado ante la escuela inclusiva”*. Utilizaron una variable dependiente “ser o no ser docente inclusivo” y las variables a controlar fueron: etapa educativa en la que se imparte la docencia, tipo de centro educativo, recursos personales existentes en los centros, el alumnado con N.E.E que ha atendido el docente, años de experiencia docente, la creciente diversidad del alumnado de los centros educativos, motivada, tanto por la integración de alumnado con necesidades educativas especiales dentro de la escuela ordinaria como por los flujos de inmigración, han evidenciado una serie de necesidades en los profesionales de la docencia y su contexto educativo. En la presente investigación se plantea si el profesorado está preparado para atender a la diversidad del alumnado en los centros de enseñanza obligatoria y realiza prácticas inclusivas. Se recoge información de 70 profesores pertenecientes a diferentes centros educativos de la provincia de Castellón. Los resultados parecen demostrar que el profesorado realiza prácticas inclusivas independientemente de la formación que ha recibido de los recursos que dispone en el centro.

Anabel Morriña Díez y Carmen Gallego Vega, realizan una investigación denominada “Para comenzar a construir prácticas inclusivas en los centros... La formación colaborativa *entre el profesorado*” en el diseño de la investigación se puede identificar tres fases:

Elaboración de la propuesta formativa, desarrollar propuesta formativa de la investigación y la evaluación tanto de la experiencia como de los materiales de formación, elaboración del informe de investigación. Se recolectaron datos mediante entrevistas individuales y grupales semiestructuradas. Al mismo tiempo se observaron dos grupos de trabajo. El propósito de la investigación ha sido el diseño, desarrollo y evaluación de una propuesta de formación titulada “La escuela de la diversidad materiales de formación para el profesorado” (Morriña, en prensa). El estudio gira en torno a diversas fases, siendo la primera el diseño de los materiales formativos. Los contenidos de estos han sido elaborados a partir de las condiciones y características de los centros que desarrollan prácticas inclusivas, girando la metodología de la formación entorno a estrategias basadas en la colaboración y la reflexión grupal. Posteriormente, en la segunda fase, los docentes de dos grupos de trabajo -uno de un centro de educación primaria y otro de educación secundaria- han desarrollado esta propuesta durante dos cursos académicos. Por último, la evaluación del diseño, puesta en marcha e impacto de los materiales formativos se han realizado mediante una metodología cualitativa, en concreto, a través del estudio de casos de corte interpretativo.

Investigaciones en políticas inclusivas

En el 2008, Susinos Rada Teresa /Parrilla Latas Ángeles. Realizan la investigación. “Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico narrativo”. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación. Vol. 6 no, 02 p. 157-171. Reflexiones sobre inclusión y exclusión en jóvenes. La metodología biográfica – narrativa para estudiar la exclusión es una investigación desarrollada dentro de un proyecto coordinado realizado en las universidades de Sevilla y Cantabria. La investigación, enmarcada en la tradición participativa, aborda, a través de una metodología biográfico-narrativa, la construcción de procesos de exclusión social y educativa desde la perspectiva de un amplio grupo de jóvenes en situación o riesgo de exclusión en ambas comunidades. Los resultados del estudio, basados en el análisis comparativo de las trayectorias e itinerarios de los jóvenes, plantean cuestiones interesantes sobre el origen, el desarrollo y las manifestaciones del proceso de exclusión en la escuela y en otras instituciones sociales. Alertan además de la institucionalización y naturalización de determinados mecanismos de exclusión o, en su caso, de procesos de



inclusión insuficientes que exigen un serio cuestionamiento y análisis del modo habitual en que se desarrolla la educación inclusiva. A partir de los resultados mencionados, se plantean en el artículo algunas reflexiones que invitan a crear comunidades de investigación, relaciones, metodologías e investigaciones realmente inclusivas.

El artículo de Teresa Susinos se pregunta por el papel que le venimos otorgando al alumnado en el proyecto inclusivo, y continúa con la línea de sus últimas investigaciones sobre la voz del alumnado. Las ideas y propuestas del artículo se encuentran relacionadas con el interés por emprender cambios en los centros que, partiendo del conocimiento de las opiniones del alumnado, inicien reformas que puedan ser consideradas inclusivas. Por ello, no puede obviarse la necesidad de sacar a la luz la voz de aquellos colectivos sin voz pedagógica, lo cual, como señala la autora, no está exento de numerosas dificultades metodológicas que la investigación inclusiva tiene que ir afrontando. Aumentar la participación del alumnado en los centros requiere de sistemas y estructuras escolares sostenibles que se basen en una idea dialógica de la participación. Desde la conocida consigna inclusiva de dar la bienvenida y abrir la participación a todo el alumnado, podemos hacer evolucionar nuestras narrativas tradicionales sobre el alumnado y sobre la profesionalidad docente.

En octubre de 2008, Diez, Adriana Cecilia, realiza la investigación, “Las Necesidades Educativas Especiales”: Políticas Educativas en torno a la alteridad. *Universia* revista digital. El artículo presenta los resultados de una investigación realizada mediante trabajo de campo en una escuela de enseñanza común de la ciudad de Buenos Aires, con el objeto de indagar las prácticas y los significados socialmente asignados a la incorporación de alumnos de educación especial -en particular niños ciegos- en escuelas comunes de nivel primario. Pudimos analizar los objetivos planteados desde los documentos difundidos por el sistema educativo, en los que se alude a calidad educativa, equidad, escuelas inclusivas, atención a la diversidad y derechos humanos. A partir de la observación de horas de clase y actividades diversas, se ha podido elaborar una perspectiva compleja, sobre la situación del alumno “integrado”.

En noviembre de 2006, se realiza la investigación “La Universidad como constructora de comunidad: investigación y alianzas en la atención a la diversidad relación universidad - Estado - sector productivo organizaciones”. Ponencia presentada en el XIV Congreso Mundial de Inclusión Internacional, México, se concluye en dicha investigación que para lograr el proceso de inclusión se debe trabajar mediante alianzas entre diferentes sectores e instituciones, buscando objetivos comunes, para lograr así el desarrollo de políticas y prácticas que apoyen la red de inclusión. El Estado se compromete

Experiencia

a formular políticas educativas de inclusión, que dan lugar a la definición de metas y prioridades de una población excluida; fortaleciendo así la educación en Colombia.

En Bogotá, Agosto de 2007 Molina Bejarano, Rocío, realiza la investigación “Exploración y Análisis de Modelos de Inclusión para las Personas con Discapacidad en Educación Superior” el objetivo de dicha investigación es explorar las acciones y servicios de apoyo para estudiantes con discapacidad en las universidades en el nivel nacional (Colombia) y local (Bogotá) desde bienestar universitario. Estrategia: encuesta semi-estructuradas validadas. Se diseñó a partir del instrumento, el análisis de datos: 9/13 instituciones locales (Bogotá) convocadas. 4/12 instituciones en el nivel nacional. El análisis por categorías definidas a partir de la revisión de antecedentes de investigación en integración e inclusión educativa, arroja los siguientes resultados: 1) A partir de la investigación se evidencia que a pesar del marco legal existente para la Educación de las personas con discapacidad las acciones en el nivel superior o universitario son casi nulas. 2) Las instituciones no se encuentran comprometidas con la inclusión educativa de las personas con discapacidad. 3) No hay una política institucional de inclusión educativa. 4) Hay voluntad del equipo académico administrativo para la formulación de dicha política. 5) La accesibilidad se restringe a los recursos tecnológicos y a la adecuación de espacios físicos, más no a las barreras actitudinales. 6) En la mayoría de las universidades convocadas existe personal conocedor del proceso de inclusión educativa, pero no han generado acciones o proyectos que den cuenta de esta. 7) La falta de un registro sistematizado en el departamento de admisiones de las universidades.

En el 2006, Cueto Santiago, realiza la investigación “Desarrollo de políticas educativas basadas en evidencias y uso de la información empírica por tomadores de decisiones”; en los últimos años, en muchos países industrializados se han iniciado programas que buscan establecer con claridad qué evidencias científicas pueden ser tomadas como base para la toma de decisiones de política educativa. Así, en los estados unidos se ha establecido un programa para establecer “lo que funciona” (what works clearinghouse, wwc), este programa recolecta información de estudios empíricos que hayan cumplido con criterios científicos rigurosos. En el portal mencionado antes se encuentran resúmenes del conocimiento de investigación educativa acumulado en diversos temas: matemática, lectura, educación en valores, deserción escolar, educación en la primera infancia, inglés como segunda lengua, conducta delictiva, educación de adultos y aprendizaje asistido por pares.

Un segundo ejemplo es el programa evidencias para políticas y prácticas, que reúne estudios en educación y salud. En este portal se encuentran revisiones de los conocimientos de investigación sobre uso de la evaluación



sumativa, educación ciudadana, desarrollo profesional en servicio, desarrollo infantil, enseñanza del inglés, estereotipos de género, educación inclusiva, educación matemática, motivación, educación en ciencias e influencia de los directores en el aprendizaje de sus estudiantes. A nivel internacional se encuentra la colaboración Campbell que registra información de estudios sobre intervenciones exitosas en educación, criminología y desarrollo social en general.

Correa A Jorge Iván, Bedoya Margarita, Vélez Libia, Agudelo Alexandra, Piedrahita Mart, realizan la investigación, “Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad”, MEN y el Tecnológico de Antioquia. Colombia se propone la implementación del programa de formación educación inclusiva con calidad, el cual surge en el 2006 como una iniciativa del Ministerio de Educación Nacional (MEN) para desarrollar alternativas en las instituciones educativas, que permitan educar con calidad y equidad al creciente número de estudiantes que presentan habilidades personales o condiciones culturales diferentes al promedio de la población y en razón de las cuales están excluidas del servicio educativo y por extensión lógica, de una participación activa en la vida económica, social, política y cultural de sus comunidades.

La puesta en marcha de la educación inclusiva en el país propone una aproximación al conocimiento de las características y particularidades de los diferentes grupos poblacionales diversos y vulnerables, que son tendidos en las instituciones educativas.

En el 2009, Domínguez Ana Belén, Educación para la Inclusión de Alumnos Sordos, Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa Vol. 3 N°. 1, 2009 p. 45-61, el debate sobre el modelo educativo más efectivo para desarrollar el concepto de “inclusión” en el caso de los alumnos sordos ha sido y es en la actualidad el origen de una gran controversia. Dos cuestiones aparecen inevitablemente siempre que se aborda esta cuestión: la lengua y la identidad. En este artículo se analizan los modelos existentes, planteando que lo importante es la capacidad de los sistemas educativos para encontrar soluciones adaptadas a las características de los alumnos sordos que permitan su desarrollo lingüístico, social, emocional y académico. En este sentido, se sugieren algunos indicadores que caracterizan los programas educativos que buscan la inclusión de estos alumnos.

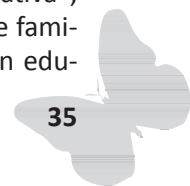
En el 2009, Guajardo Eliseo desarrolla la investigación “La integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe”. Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa vol. 3 no. 1, 2009, p. 15-23, en América latina la atención a estudiantes con discapacidad ha tenido avances significativos a partir de la Declaración de Salamanca (1994), sobre todo en el ámbito de la educación básica. Sin que esto satisfaga las expectativas que

se habían planteado desde este acuerdo internacional, lentamente el foco ahora está en la educación postprimaria y en el empleo de las personas con discapacidad. Mientras esto ocurre, predominan dos enfoques de atención: la inclusión en ambientes normales y la atención en ambientes normalizados, ya sea en tránsito para la normalidad posible o permanente; pero que distan mucho de los de carácter protegido del pasado inmediato.

En el 2006, Molina Rocío realiza la investigación, Hacia una educación con igualdad de oportunidades con personas con discapacidad, Revista Facultad de Medicina Universidad Nacional de Colombia vol. 54 no.2, 2006 p. 148-154, el propósito es presentar las diferentes experiencias de países y universidades que han implementado programas de apoyo al estudiante con discapacidad. Se subraya la importancia de los marcos legales que, desde el principio de igualdad de oportunidades, se han decretado para esta población y se sustenta que su aplicabilidad es clave para la inclusión académica de este grupo de estudiantes. Para Colombia es de suma importancia capitalizar los esfuerzos de la comunidad mundial en el cumplimiento de las políticas en educación superior. Se reconoce que éste es un proceso lento pero plausible e implica materializar y divulgar los resultados del proceso de inclusión educativa.

Investigaciones en cultura inclusiva

Auces Flórez María del Rosario desarrolla la investigación, “La inclusión educativa en el medio rural”. Un estudio de caso desde la narrativa de los sujetos. La presente es un estudio de caso que se origina como proceso final de doctorado, estudiando un caso de la escuela integradora rural de San Juan Potosí en el municipio de Mexquitic de Carmona, se utilizó el método biográfico para indagar cómo se está dando proceso de inclusión educativa teniendo en cuenta todos los sujetos involucrados -estudiantes, padres de familia y docentes-. Se realizó autobiografía de niña de 12 años con déficit cognitivo y a sus padres quienes no presentaban procesos de escolaridad, siendo una familia disfuncional nuclear, con marcadas problemáticas sociales. Se encontró una movilidad compleja entre teoría y práctica, al realizar observación y análisis de prácticas educativas, evidenciándose limitaciones en los procesos por carencia de utilización de estrategias pertinentes, falta de formación docente y ausencia de una cultura escolar que oriente a la inclusión educativa. Además se especificaron otras formas de abordaje como el tratamiento diferencial partiendo de las diferencias individuales, se cambiaron los conceptos de N.E.E y discapacidad, por “sujetos en el proceso de inclusión educativa”; refiriéndose además de estudiantes a docentes, directivos y padres de familia, lo mismo que institución. Se creó conciencia de que la institución edu-



cativa se debe encargar de crear, recrear y modificar las significaciones para lograr permanencia y sostenimiento de la sociedad y para la formación de identidad de cada individuo.

En el 2001 María del Carmen Ortiz González y Xilda Lobato Quesada realizan la investigación “Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas”. Revista Paso a Paso Salamanca. está es una investigación realizada desde la Universidad de Salamanca, para explorar en qué medida y de qué forma la inclusión puede estar relacionada con la cultura escolar, para lo cual se decidió tomar evidencias empíricas en 13 escuelas de la ciudad y provincia de Salamanca, con la intención de detectar si existía alguna relación entre cultura escolar y las prácticas inclusivas, estas dos variables fueron exploradas por medio de tres instrumentos: una escala de cultura escolar, un cuestionario de inclusión y una entrevista semiestructurada, los datos obtenidos fueron analizados cuantitativamente, además de análisis cualitativo extraído de la aplicación de la entrevista. Se realizó un análisis general de todos los datos de las instituciones involucradas, pero en el documento se desarrolla una comparación entre los resultados obtenidos en dos de las instituciones, en donde una institución sacó porcentaje alto frente los procesos de inclusión y la otra presentó un porcentaje opuesto, esto debido a que en la que obtuvo un porcentaje satisfactorio se pudo evidenciar liderazgo por parte de los directivos docentes frente la inclusión educativa, se notó una vinculación de la comunidad educativa, una actitud de cambio, buena comunicación y adecuadas interrelaciones entre los docentes de la escuela, entre otras; mientras que la otra institución educativa investigada mostró precariedad en los procesos descritos.

Con base a lo anterior, se pudo reafirmar que para el creación de modelos escolares inclusivos, se debe fortalecer el desarrollo de culturas escolares innovadoras, colaborativas, con un fuerte liderazgo inclusivo y vinculadas con la comunidad, para apreciar cambios dentro de los procesos que faciliten la aplicación de metodologías pertinentes de enseñanza según las características y necesidades propias de cada sujeto.

En el 2007 Cocha Sabrina- Pereyra Cristina, realizan la investigación, “La Universidad: entre la realidad de la norma y la ilusión de la alteridad. Barreras físicas y simbólicas”. Desde esta investigación se abordó la siguiente problemática: la Universidad Nacional de la Patagonia, ¿garantiza o restringe el derecho, el acceso, calidad educativa y permanencia de personas con discapacidad, con el fin de analizar la educación inclusiva en la educación superior ya que existe muy poca documentación acerca de la misma. Para dicha exploración se utilizó la investigación –acción, indagando en primera instancia la matrícula de personas con discapacidad y las características de la

edificación de la Universidad; posteriormente se realizaron entrevistas profundas y encuestas a docentes de diferentes facultades, personal administrativo, bienestar estudiantil, alumnos con y sin limitaciones, con la finalidad de preguntar acerca de experiencias de todas estas personas frente los procesos de discapacidad, como los veían, en cuanto docentes que estrategias y herramientas utilizaban para enseñanza, proyectos conocidos, participación, sugerencias. A los estudiantes con discapacidad se les cuestionó sobre estrategias metodológicas, el estado arquitectónico de la Universidad, posibilidades laborales, rechazo o aceptación, vivencias, personas significativas. Con respecto a la información recogida a partir de lo descrito anteriormente y con base en la pregunta que direcciona la investigación, se pudo decir que se presenta la carencia de una cultura inclusiva que facilite la eliminación de barreras pedagógicas, barreras arquitectónicas y barreras simbólicas ya que no se han dado procesos de transformación que permitan realizar la adecuada atención de las personas con discapacidad, además se evidenció falta de solidaridad, respeto, compañerismo y aceptación de las diferencias individuales, lo cual indica que no se está generando una educación inclusiva, siendo esta una universidad pública creada para todos.

Hervís Armando Mancilla Fong realiza la investigación “La efectividad real que tiene el programa de inclusión educativa en el área metropolitana de la ciudad de Panamá”. Para el desarrollo de la investigación se planteó el siguiente cuestionamiento: ¿Qué efectividad tiene el programa de educación inclusiva en panamá?, con el objetivo de conocer la actual efectividad que tiene el programa de educación inclusiva en Panamá, comprender la importancia que tiene para el desarrollo del país, la modernización del programa de educación inclusiva y además familiarizarse con este programa. Al realizar un recorrido histórico acerca la atención educativa de población con necesidades educativas especiales se pudo evidenciar que se hace necesario establecer estrategias informativas a la comunidad en general para dar a conocer el programa de inclusión educativa en Panamá, puesto que no todos lo conocen; hay que incentivar a la comunidad, se debe trabajar en conjunto con las escuelas, el Gobierno debe destinar fondos para que en las escuelas hayan equipos tecnológicos que puedan mejorar la calidad de la enseñanza, además el Ministerio de Educación debe promover en sus programas de capacitación al docente, en cuanto trato y manejo de estudiantes con necesidades especiales, todo lo anterior indica que el programa es bueno pero podría ser mejor ya que hace falta cultura educativa por el desconocimiento en el tema, para lo cual es necesario el trabajo conjunto de toda la comunidad educativa para así atender de manera efectiva las necesidades educativas especiales.

En el 2005 se lleva a cabo la investigación “Inclusión de la diversidad en ambientes virtuales de aprendizaje”. Dicha investigación, enmarca los efectos



en la sociedad con las nuevas políticas de educación inclusiva en la diversidad, por medio de las tecnologías de la información, haciendo énfasis en los ambientes virtuales de aprendizaje. Cómo ofrecer una educación inclusiva, dentro de una diversidad en los alumnos, incluyéndolos en los procesos evaluativos y que hagan parte de un proceso de aprendizaje en el que se incentiva el “querer saber más” por parte de ellos, por medio de diferentes estrategias que puedan ser usadas para la inclusión de los estudiantes independiente de su condición física, emocional, socioeconómica, cultural, origen étnico, desarrollo cognitivo, su ritmo o estilo de aprendizaje.

En el 2002, Teresa Susinos Rada lleva a cabo la investigación “Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes”, recorrido por investigaciones y experiencias en España en cuanto a los modelos inclusivos dentro del marco de la psicología, la pedagogía y la educación especial.

La inclusión no solo debe ser vista desde la educación especial, ya que es su principal fuente de rastreo en el tema, existen además metodologías que abordan la inclusión desde lo psicológico y lo pedagógico. La educación inclusiva no solo debe tomarse desde el mundo de la discapacidad, sino que también debe tenerse en cuenta la diversidad en cuanto lo social y cultural.

En el 2000, Alejandra Birgin desarrolla la investigación “La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión”. Una visual de cómo se creó el problema, cómo radica desde la escuela una inclusión desde la exclusión y sobre todo acerca de las condiciones sociales de producción. Campo social donde el gobierno participa, iniciando desde un proceso escolar, hasta todas las directivas comprometidas. Un grupo social en el arte de enseñar, y es el ejemplo para una población con mirada de lo que puede ser bueno, malo o indispensable.

Problema

Preguntas problema

¿Cuáles son los resultados alcanzados por el proyecto Caldas camina hacia la inclusión desde la perspectiva de los cuatro componentes de gestión –Índice de inclusión–?

¿Cuáles son los sentidos constituidos por los actores institucionales en torno a la inclusión, teniendo en cuenta la cultura, las políticas y las prácticas en el proceso de implementación del proyecto Caldas camina hacia la inclusión?

Objetivos

Objetivos generales

- Evaluar la capacidad institucional de las 34 instituciones educativas, en las que se viene implementando el proyecto Caldas camina hacia la inclusión, a través del instrumento índice de inclusión.
- Interpretar el sentido que los actores educativos vienen construyendo en torno a las prácticas, políticas y cultura incluyente.

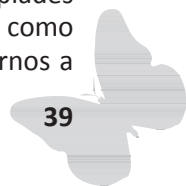
Objetivos específicos

- Aplicar el índice de inclusión estructurado desde las 4 áreas de gestión educativa: directiva, administrativa, académica y comunidad a padres de familia, estudiantes, docentes y directivos de las 34 instituciones del Departamento de Caldas.
- Analizar los resultados arrojados en la aplicación del índice de inclusión mediante la interpretación de datos estadísticos cuantitativos y cualitativos.
- Identificar y analizar el sentido constituido por los actores (padres, docentes, estudiantes, administrativos) en torno a la cultura, las prácticas y las políticas inclusivas, mediante un análisis cualitativo de sus argumentos.

Marco conceptual

Cambios en la mirada al sujeto

A lo largo de la historia, los cambios en la mirada al sujeto –sujeto estudiante– han permitido movilizar las políticas educativas, las prácticas y la cultura, es así como, en la Edad Media predominaba el modelo demonológico a través del cual se concebía a la “persona diferente” (o que presentaba déficits o malformaciones congénitas), como poseída del demonio o por espíritus infernales y era sometida a exorcismo o a la hoguera (oscurantismo psiquiátrico). En general se desconocían factores anatómicos, fisiológicos o psicológicos como génesis de la deficiencia, y centraban el origen en el misterio y la mística. En este aparte se resalta el aporte de Hipócrates, Asclepiades y Galeno, iniciadores del naturalismo psiquiátrico y quienes enuncian como génesis de la subnormalidad aspectos intrínsecos al sujeto y no externos a



él. Se inicia a partir de esto una re-concepción médica que trae como consecuencia una modificación de actitud con respecto a los “enfermos mentales”. Posteriormente en la Era Institucionalista (Finales del siglo XVIII inicio siglo XIX) nace la educación especial como producto de investigaciones importantes a nivel filosófico, tal como lo hizo Pinel (1745/1826) en Francia, Pestalozzi (1746/1827) y Froebel (1782/1858).

A partir de 1800 comienzan a crearse instituciones fuera de la ciudad, dedicadas a enseñar a personas con retardo mental, ciegas, sordas, dementes y delinquentes, observándose claramente una postura segregacionista.

Aparecen en el panorama otros pensadores como Decroly (1871/1922), con una orientación globalizadora de la educación; María Montessori (1870/1952), con un diseño de programas para los deficientes mentales, que despertaron una posición favorable frente a la educación especial, pero considerando aún a los pacientes como niños enfermos. Era de las escuelas especiales o era dual (finales del siglo XIX- inicio siglo XX). En esta era se configuran la “educación especial” y la “educación regular” como dos sistemas educativos paralelos.

Comienza a darse crucial importancia a la “ciencia de la educación” en la cual se trataba de introducir a los estudiantes en la concepción científica del mundo, y a través de la cual las escuelas iniciaron la adopción de un papel activo en la sociedad, convirtiendo a los educandos en protagonistas de ese cambio social.

A principios del siglo XX, cuando se implantó la educación obligatoria en Europa, también nació la educación especial con el nombre de pedagogía terapéutica. Esta era la respuesta a la preocupación de los gobiernos por los niños con deficiencia mental y necesidades especiales.

Los primeros enfoques para enseñar a los niños especiales venían de modelos biomédicos que clasificaban a los niños según su etiología y características, dándoles tratamientos en centros especializados que estaban prácticamente por fuera del contexto sociocultural.

El niño con necesidades educativas especiales fue atendido en el campo biomédico hasta 1968. A partir de ese año, el Ministerio de Educación Nacional asume la responsabilidad educativa de esta población, se inicia en el país un proceso de promoción de las personas con discapacidad como sujetos con derechos, potencial y posibilidades de desarrollarse.

Sólo hasta la década del setenta se empezaron a proponer normas para atender a las minorías con necesidades especiales desde el campo educativo. Este fue el comienzo de los centros de educación especial, los cuales ofrecían programas de formación por fuera del enfoque biomédico.

El Ministerio de Educación también promovió la ubicación de los niños en instituciones de educación especial. En 1970 se crearon los equipos in-

terdisciplinarios de apoyo para facilitar la atención de los niños que estaban asistiendo a las aulas especiales. Dichos equipos cada vez se incrementaban en número, por la gran demanda de atención educativa, generada por la conciencia que empezaban a tomar los padres y madres de familia, de la importancia de la educación en el desarrollo de sus hijos con discapacidad y de las oportunidades que empezaban a crearse.

En la década de los ochenta comenzaron los modelos de integración de los niños al colegio regular, con la idea de terminar con la segregación socio-cultural de que eran objeto. Como lo señala Frostig (1978):

El movimiento de la integración escolar tuvo un gran impulso en los padres de estos niños, quienes buscaban que se les reconocieran sus derechos civiles de pertenecer a la comunidad. Por lo tanto no tenía sentido que sus hijos tuvieran que estudiar apartados de la escuela regular. Los padres también iniciaron la lucha contra la rotulación de los niños con deficiencias y enfermedades, las cuales podían ser la razón por la cual los maestros no luchaban por enseñarles.

Gracias a las propuestas de integración escolar empezaron a aparecer currículos que respondieran a las capacidades y necesidades de todos los estudiantes. También surgió la necesidad de crear adaptaciones curriculares para casos particulares, las cuales estaban en función del ritmo de aprendizaje de los niños especiales.

Hacia los años noventa se planteó la necesidad de desarrollar programas de integración escolar que permitieran evaluar el rendimiento del niño con respecto de sí mismo y no con respecto a la norma. También se crearon los mecanismos para ofrecer a los maestros y a los estudiantes el apoyo de servicios especializados que garantizaran el éxito de la integración del niño a la educación regular.

Se empezó a legislar al respecto y se propuso la creación de aulas especiales para niños con retardo mental, aulas remediales para los niños con problemas de aprendizaje, dentro de los colegios públicos; y de segregación como los centros de educación especial.

La evolución en los conceptos de persona, educación, aprendizaje, desarrollo y el reconocimiento a la diferencia, los ritmos de aprendizaje, entre otros, hicieron que las propuestas referidas a la educación de niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidad o con capacidades o talentos excepcionales, cambiaran fundamentalmente hacia planteamientos integracionistas que proponen una aceptación de estas personas, por parte de la educación regular.



Luego de 1991, partiendo de la Constitución Política, se empieza a legislar al respecto, se desarrolla la Ley 115 de 1994, con el fin de iniciar el proceso de integración al aula regular como camino al cumplimiento del derecho de igualdad para evitar la discriminación.

Esta propuesta se empezó a desarrollar con la concepción de que cada institución tuviera aulas de apoyo especializado que atendieran las necesidades de cada niño integrado.

Las nuevas concepciones sobre las necesidades educativas especiales colocó a la educación frente a una nueva perspectiva de entender la deficiencia y la sobredotación dando mayor importancia a los procesos de aprendizaje y a las dificultades que encuentran los alumnos para su progreso educativo. Reconocer que todas las personas tienen necesidades educativas en algún momento de la vida, cambia la mirada hacia los niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidad y con capacidades y talentos excepcionales, los cuales no deben ser vistos sólo desde la perspectiva de su discapacidad o excepcionalidad. Ello invita a no ser rotulados ni que se les dé un tratamiento especializado único. El reto es buscar la adecuación de las prácticas pedagógicas, dar un nuevo sentido a la organización de los salones de clase, vislumbrar estrategias metodológicas diversas y variadas y en general redimensionar el currículo, para enfrentar las respuestas educativas que demandan grupos heterogéneos de estudiantes.

Desde la nueva concepción de la inclusión, ya no tiene sentido hablar de diferentes categorías o tipología de estudiantes, sino de una diversidad de alumnos que presentan una serie de necesidades educativas, muchas de las cuales son compartidas, otras individuales y algunas especiales. Desde esta visión el concepto de necesidades educativas especiales se amplía bajo el entendido, que cualquier niño o niña puede, ya sea en forma temporal o permanente, experimentar dificultades en su aprendizaje y que, independientemente del origen de las mismas, el sistema educativo debe proveerles las ayudas y recursos de apoyos especiales para facilitar su proceso educativo. Hasta hace relativamente poco, se consideraba en muchos países, que sólo los estudiantes con algún tipo de “deficiencias” o discapacidad debían recibir educación especial y que la mejor forma de atenderlos era agrupándolos según categorías diagnósticas en escuelas especiales o en aulas diferenciales dentro de la escuela regular, en las que se les brindara una educación adecuada a sus necesidades específicas. En esta concepción subyace la idea que las dificultades que presentan los estudiantes para aprender, ocurren a causa de sus propias limitaciones, sin tener en cuenta el contexto donde éstas tienen lugar y por tanto, pone el acento en identificar el problema y prescribir el tratamiento apropiado.

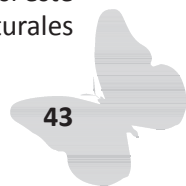
Indudablemente cuando se aborda la inclusión, se debe pensar en el cambio de mirada hacia el sujeto; un sujeto en su multiplicidad histórica que se constituya en perspectiva del cambio social, presente y futuro, constructor de su historia y un agente de transformación de la misma, un sujeto que se movilice social y políticamente en función de su postura cultural, un ser diverso que responde a esta variedad significativa de cambios.

En un mundo marcado por grandes transformaciones resulta indispensable la recuperación del sujeto desde sus diferentes dimensiones emotiva, afectiva, moral, comunitaria, social, económica, lúdica, estética, ética política, cognitiva, de maduración, etc. para construir una nueva relación con el mundo sin olvidar la importancia del contexto familiar, social, educativo, esto como un conjunto de factores a partir de los cuales los sujetos refuerzan sus vínculos sociales internos y construyen una identidad colectiva que les son propias y que tiende a ser contrastante con su identidad, esto significa que los sujetos conforman una unidad en la diversidad.

Un escenario como el actual, en que lo que se ha denominado la globalización tiene tantas expresiones, y “síntomas”, se puede deducir que pensar en el sujeto nos aboca a ocuparnos de los procesos educativos que enfrenten la fragmentación del sujeto; donde no se está dispuesto a defender los valores morales y principios, debemos darle respuesta inmediata a este aspecto, y posiblemente de la respuesta puede venir una sociedad organizada y humanista; donde se prioriza la necesidad de trabajar en la construcción de un mundo social, así podremos entender al sujeto como un ser potencial de transformación y cambio.

Según Zemelman (2004), El sujeto deberá ser entonces un sujeto histórico, el cual apunte hacia el cambio social y que día tras día se cualifica dando respuesta a través de sus actuaciones a las exigencias culturales y sociales de su medio. Como portador de un proyecto de una nueva sociedad, el sujeto debe empezar a construir el nuevo sujeto histórico, teniendo en cuenta el aspecto laboral, intelectual y cultural. En estos campos “la diversidad, está constituida por ese vasto universo de organizaciones, redes y culturas urbanas y rurales que se sitúan en las fronteras del sistema de dominación, grupos y tendencias minoritarias excluidas, rechazadas y discriminadas a causa de su origen étnico, religioso, cultural o de sus opciones sexuales y de género” (Rodríguez, 2009).

Cada sujeto desde su unicidad e individualidad, tendrá sus gustos, intereses, necesidades, capacidades y posibilidades de mejoramiento y de esta forma tendrá su propia identidad que lo hace diferente de los demás así este sumergido en grupos sociales con unos imaginarios y simbolismos culturales propios.



En este nuevo escenario, políticamente ahora es un sujeto de derecho, responsable de proteger sus derechos humanos y los de las personas de su entorno, se ha avanzado en aspectos como la igualdad de condiciones en cuanto a que la mujer desde hace algunos años puede votar, lo cual antes no podía hacer, aunque son mucho los derechos que siguen siendo vulnerados por la falta de información y de autonomía en la búsqueda de la misma.

El Sujeto debe ser entonces crítico de sí mismo y de su entorno, un sujeto que se pone en reflexividad constante ante los cambios continuos que se presentan en la sociedad. Un sujeto capaz de establecer relaciones humanas y mantener esos lazos. El sujeto es entonces sujeto político, filosófico, psicológico, educable, capaz de respetar desde esas características que lo hacen único y diferente, es decir, capaz de reconocer su propia diversidad y la de los demás.

Esta diversidad vista como la forma de enriquecer la pluralidad cultural, el liderazgo colectivo y el fortalecimiento de las redes sociales, le permite al sujeto dejar atrás su individualismo para pensar en la construcción colectiva de un espacio equitativo para todos.

Esa apreciación del ser humano como diverso, permea las diferentes disciplinas que tienen que ver con el ser humano como es la socio-antropología, la psicología, la antropología, la educación, la cual empieza a reconocer los diferentes procesos de aprendizaje y desarrollo, de sus estudiantes y la responsabilidad de la pedagogía para responder y apoyar esas diferencias. Las instituciones educativas deben realizar procesos de re-significación; y así mismo re-significar su discurso, un discurso donde las diferencias entre los seres humanos se convierta en un potencial para un grupo, la escuela de hoy debe satisfacer las necesidades de la población heterogénea que día a día incursiona en ella, esta debe velar por que la enseñanza se adecue a las necesidades y/o capacidades de los alumnos, en este sentido es la pedagogía la llamada a transformarse, crear ambientes flexibles, abiertos y dinámicos, que finalmente es lo que la educación inclusiva requiere, pues las prácticas tradicionales han perdido eficacia con los nuevos paradigmas educativos.

En este sentido, la diversidad de los alumnos nos está planteando nuevos retos y especialmente al sistema educativo, es tal vez, el reto más importante y difícil al que se enfrentan en la actualidad las instituciones y los docentes. Esta situación obliga a cambios radicales para que los alumnos, sin ningún tipo de discriminación, desarrollen sus capacidades, sociales, intelectuales y personales.

La inclusión nos debe llevar a cuestionar y a cambiar los modos de pensar y actuar; la inclusión está introduciendo nuevos valores a los estilos de vida, como diversidad, igualdad y equidad, acompañados por el derecho de participación, principios primordiales que subyacen en todo proceso inclusivo.

Igualmente la inclusión es considerada posibilidad, que permite avanzar hacia una nueva imagen de la escuela como comunidad social, educativa, y de aprendizaje basada en la participación de todos los sujetos, desarrollando procesos que eviten las barreras que conducen a la exclusión educativa y social de determinadas personas, donde se entienden las diferencias humanas como oportunidad y un valor agregado, determinando así una nueva forma de entender las prácticas educativas enfatizando en la igualdad de todos los seres humanos.

Existen cuatro ejes importantes en los que se debe soportar la educación inclusiva: la inclusión como un derecho humano, la inclusión como vía para garantizar la equidad en educación, ser formado junto a sus iguales, asegurar el desarrollo de la inclusión.

Las prácticas en la educación inclusiva

Las escuelas que desarrollan prácticas inclusivas cuentan con unas características específicas que definen a las instituciones educativas desde la filosofía de la inclusión, Según Hopkins, West y Ainscow (2001) han propuesto tres aspectos que son importantes cuando se desarrollan prácticas de inclusión que atienden a la diversidad: condiciones externas, condiciones de centro, condiciones de aula.

Estos hacen referencia a que cualquier proceso de mejora que se produzca en la institución educativa debe tener un impacto en el aprendizaje, en la comunidad educativa que es el centro y el aula que tiene que ver con el aprendizaje del estudiante.

Las organizaciones educativas pueden actuar comenzando a repensar y re-estructurar la escuela reconociendo las características internas y del aula. Todo proceso de cambio que está orientado a la mejora tiene un componente personal (aula) e institucional. En síntesis cualquiera que sea, el cambio, el impacto lo debe tener en el aprendizaje de los estudiantes.

De esta manera cuando se habla de educación inclusiva se enfatiza en la idea de una educación de calidad para todos los estudiantes, más allá del derecho que todos tienen de aprender, se destaca el derecho que todas las personas tienen de pertenecer a un aula, escuela, sociedad. Y en este sentido la escuela será como lo plantea Henry Giroux citado en las prácticas pedagógicas en el aula (2006), más que un espacio de formación de personas, es un espacio que reproduce principios, valores y privilegios, donde juega un papel importante las relaciones sociales y el respeto por la singularidad del otro.

Una escuela que se considere incluyente deberá procurar por realizar procesos de mejora continua que se vean reflejados en los aprendizajes de



los estudiantes, la visión institucional deberá ser incorporada por todos los miembros de la comunidad educativa, se deberán promover procesos de investigación y autoevaluación aspectos que deberán ser de manera participativa, es así como la inclusión se convertirá en un estilo de vida.

Un factor clave para la organización interna de una institución educativa es el liderazgo, los líderes pueden tener una visión amplia de la institución, permiten la construcción de un consenso, y la creencia que el liderazgo es una función compartida. Los estudios más recientes sobre el liderazgo en las escuelas según Ainscow (2001) tienden a dejar de identificar esta función exclusivamente del equipo directivo y empiezan a tratar de extender el liderazgo a todos los ámbitos de la comunidad escolar, ya que es una forma de tener a toda la comunidad comprometida, con buenas relaciones entre los colegas fomentando una cultura de colaboración, y finalmente el profesor reflexiona individualmente sobre su propia práctica.

Una de las características más relevantes que han caracterizado las escuelas con prácticas incluyentes son la colaboración, el currículo flexible, actitudes y lenguaje de los profesores, relaciones con la comunidad educativa, las reflexiones pedagógicas, compromiso de las familias, liderazgo, todas estas prácticas inclusivas mejoran la respuesta que se les da a los alumnos. En ciertas ocasiones la actitud y disponibilidad de los profesores para hablar, compartir ideas, trabajar conjuntamente, va a determinar el éxito o fracaso del proyecto de mejora. Por lo tanto la estrategia debería ser ayudar a los docentes a crear un discurso y un lenguaje, sobre y para la enseñanza, mejorando su práctica tanto en el aula como en la institución educativa y ellos mismos como profesionales llegando hacer prácticos, reflexivos, y críticos. Teniendo en cuenta el planteamiento anterior, la responsabilidad de la institución educativa a través de las prácticas institucionales y de aula, deben ser asumidas según Gutiérrez (2009), como una construcción desde el plano histórico, social y político, para recuperar y resignificar el contexto como un espacio particular heterogéneo

Por otro lado está el PEI que es el signo de identidad de las instituciones educativas y que en definitiva se debe asumir colaborativamente por toda la comunidad educativa, es el reto que se debe tener en cuenta en las escuelas que tratan de iniciar y desarrollar procesos de mejora para responder a la diversidad.

El currículo debe considerarse algo más que un conjunto de objetivos, contenido, metodologías y evaluación. Un currículo inclusivo, que es sensible a la diversidad educativa, es crucial para favorecer el aprendizaje y pertenencia de todos los estudiantes. Algunas de las características que debe tener un currículo inclusivo son las siguientes: Plantear un currículo común, flexible, diverso, comprensivo y transformador (escuelas que se comprometan con la filosofía inclusiva). Contemplarse el currículo como un esfuerzo global (co-

laboración y cooperación). Vincular el currículo al contexto (cercano a los problemas reales de los estudiantes, contexto familiar y social). Asegurar que el currículo sea actual (al día con las necesidades de la sociedad). Adaptar los elementos del currículo, favoreciendo un enriquecimiento y progreso del currículo (primero idea de diversidad y después descender al análisis individual). Asegurar un currículo atento a la diversidad (recoger y apreciar toda la diversidad, género, origen social, cultural, capacidad etc.), Permitir el acceso a todos los estudiantes al currículo (garantizar el acceso de todos los estudiantes al mismo currículo pero diferenciado)

Las instituciones educativas que se encuentre desarrollando prácticas inclusivas, puede ayudar a mejorar otras organizaciones educativas. Estas condiciones si se conocen y comprenden sirven de orientación a aquellas instituciones que se encuentran en proceso y que buscan enfrentarse a los nuevos retos que la educación inclusiva y la atención a la diversidad demandan.

La escuela debe atender adecuadamente las necesidades individuales, la diversidad no debe ser un obstáculo para que la escuela de una respuesta a las necesidades que esas condiciones generan.

Las instituciones que desarrollan prácticas inclusivas permitirían estar hablando de educación de calidad, entendida ésta como una escuela para todos en tanto debe favorecer a todos los estudiantes.

Dentro de este ambiente de cambios, se debe tener en cuenta una nueva organización del aula que se concibe como un espacio social y didáctico inclusivo que refleja la cultura, valores y metas de la escuela. Cada profesor organizará su aula, posiblemente, de forma diferente a la de compañeros cercanos. Hay que tener muy claro, por lo mismo, que no existe una escuela inclusiva ideal.

El propósito de cambiar las prácticas del aula para dar respuesta a la diversidad lleva implícito las siguientes caracterizaciones:

- Es vital partir del conocimiento que la escuela ha construido a los largo de su historia, cuales son la practicas que los profesores han desarrollado en el aula lo cual debe ser sistematizado
- Todas esas diferencias tanto de los profesores como de los estudiantes deben ser vistas como una posibilidad para que todos se enriquezcan fomenten la aceptación y reconocimiento en los diferentes procesos de aprendizaje.
- Se debe hacer una análisis consiente de cuáles son las acciones que en la escuela se practican y que la llevan a ser excluyentes, estas debe ser reconocidas y visualizadas y determinar su verdadero impacto.
- Aprovechar las diferencias de los estudiantes en tanto los profesores deben partir de la idea de que todos los estudiantes son capaces de aprender.



- Se debe fortalecer un ambiente de confianza, es importante que el profesor le transmita confianza a todos sus estudiantes aspecto que favorecerá la confianza entre pares.
- Promover un ambiente de cooperación entre los estudiantes y los profesores característica principal de un aula inclusiva. Ayudando a valorar las diferencias y propiciar el respeto mutuo.
- Los docentes deben ser creativos en sus procesos de enseñanza, que utilice métodos diversificados, evaluación formativa, la conexión de recursos y actividades, el aprendizaje cooperativo, el auto aprendizaje y la autonomía del estudiante, etc. son recursos posibles en las aulas y que adecuadamente utilizados ayudan a construir procesos de enseñanza – aprendizaje para todos.
- Crear un ambiente de colaboración entre el profesorado: compartir entre los profesores un lenguaje que favorezca los procesos de inclusión, con el fin de impulsar la educación de todos los estudiantes de la escuela.
- La colaboración activa de las familias y la comunidad en general es uno de los aspectos fundamentales en los proceso de inclusión.

Una escuela que desarrolle prácticas inclusivas, tiene que tener una revisión interna de lo que es y lo que hace; para saber cuáles son sus necesidades y en que acciones se debe involucrar. Construir una comunidad inclusiva implica un verdadero cambio de cultura.

La cultura en la educación inclusiva

La cultura se puede evidenciar en diferentes formas de expresiones, comportamiento, puntos de vista, creencias, idiosincrasias, etc., que determinan los patrones de cultura que se manifiesta en el entorno inmediato en que se está inmerso.

Según la UNESCO en la Declaración de México 1982, la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden.

Andy Hargreaves (1995), considera que la cultura escolar se compone de dos ejes básicos: el contenido y la forma. El primero lo complementan las actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas fundamentales y compartidas por una misma cultura, mientras que la forma,

la sustentan los modelos de relación y maneras propias de asociación de los integrantes de esas culturas.

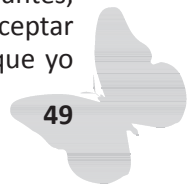
Hargreaves señala que en el afán de las instituciones por mejorar su capacidad de coordinación a través de la colaboración, existen cuatro tipos de cultura escolar: individualismo fragmentado, balcanización, colegialidad impuesta y colaboración auténtica. Para el autor, las escuelas se caracterizan por presentar dos de estos tipos: el *individualismo fragmentado*, que se refiere al aislamiento en el que trabajan los docentes y la *balcanización* en la que un subgrupo de profesores compiten entre sí a la hora de tomar decisiones o promover acciones importantes. Hargreaves establece que dentro de las instituciones también se evidencia la *colegialidad impuesta*, caracterizada por contactos no deseados entre profesores, que son de pocos espacios y que no generan resultados positivos. Lo que se debe buscar es constituir en las instituciones educativas la cultura colaborativa, que en su medida deben ser profundas, personales y duraderas. Estas son culturas que ayudan a mejorar el ambiente escolar.

Desde la atención a la diversidad se hace necesario un cambio en los procesos sociales y educativos que conlleven a una cultura social y educativa de la diversidad, a partir de la edificación de ideas sobre el cambio social, y en particular, sobre el papel de la educación en la reproducción y transformación de la sociedad, comenzando desde la cultura institucional, teniendo en cuenta todos los miembros de la comunidad educativa.

La cultura de la diversidad es un discurso que trascenderá la filosofía de la normalización siempre y cuando la sociedad sea éticamente madura como para comprender que todas las personas son diferentes y que cada cual ha de tener la misma oportunidad que el resto de la humanidad de vivir su propia vida con dignidad.

A pesar de los trabajos adelantados con procesos de inclusión educativa la cultura de la diversidad ha entrado someramente a la escuela, lo que exige un compromiso para elaborar y difundir conocimientos articulados y correctos sobre la diferencia étnica, cultural, situación de discapacidad, raza, religión, entre otras, tomando la escuela como mediadora de transformación social ya que creo que debe ser determinada más que como un sistema como un macro-sistema que direcciona otros procesos ocurridos en la sociedad, atendiendo las necesidades que los niños, niñas y jóvenes presentan.

Para esta transformación que se plantea, se sabe incorporar estas nuevas formas de pensar y actuar, de sentir y convivir empezando por nosotros mismos como agentes educativos (educadores), ya que partiendo de esa autorreferencia los demás a quienes se intervienen constantemente (estudiantes, padres de familia, demás docentes, comunidad en general) decidirán aceptar o modificar sus acciones para participar en esa transformación, ya que yo



puedo mostrar por mi mismo como el cambio favorece pero no puedo obligar al otro a que cambie, sino que debe ser el mismo (el otro) quien decida incorporar a sus acciones el respeto a la diferencia, que implica el reconocimiento de ser diverso, teniendo en cuenta la tolerancia como el valor esencial que necesita para la cultura de la diversidad.

En definitiva, se trata de diseñar sistemas de compensación educativa mediante los cuales todos puedan lograr acceder con cierta rapidez a la competencia en la cultura dominante en este caso el aula regular, pero siempre respetando la diferencia. Una primera acción ha de ser reflejar dicha diversidad en la estructuración del cuerpo docente. El docente debe ser consciente de que no todos los grupos culturales conceden el mismo valor a los componentes curriculares, ni a las necesidades, deseos y aspiraciones de esos grupos. La cultura escolar depende estrechamente de las personas que constituyen la comunidad educativa, pero también del entorno en que se encuentra la institución.

Se debe manejar entonces este binomio de educación y cultura en toda la vida escolar, tanto fuera como en el entorno institucional. La cultura, intencionada o inintencionadamente, penetra en el educando a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero también por medio de las relaciones personales (sociedad). Habrá pues que cuidar estas dos grandes manifestaciones de la cultura escolar, de manera que confluyan hacia un único fin: la formación integral.

Considerando que la cultura escolar se debate permanentemente entre dos tendencias: la estabilidad y el cambio (proceso sistémico), cualquier institución educativa que aspire a transformarse positivamente debe ser consciente que las mudanzas han de afectar a la cultura, pero en este caso la afectación no debe ser tomada en sentido negativo sino positivo ya que la cultura para diversidad abarca a “todos” y a su adecuada atención.

Las instituciones educativas actuales deben avanzar hacia una cultura que enfatice el valor de la comunidad. Aunque parezca una utopía, se requiere construir instituciones educativas presididas por la comunicación, la colaboración, el respeto, las relaciones personales, entre otras, en las que cada miembro sienta que se encuentra en su terreno. La personalización únicamente es posible en comunidad.

Según Hargreaves 1996, entre los factores del contexto escolar que sostienen el compromiso están la retroalimentación positiva de sus colegas (docentes), trabajar con los padres de familia para promover el cambio, compartir valores educativos en el centro de trabajo, los alumnos y alumnas en clase y los ambientes de trabajo dinámicos. Por otro lado, los factores del sistema que parecen ser los más significativos en disminuir los niveles de compromiso del docente son: las iniciativas que aumentan las tareas burocráticas, el recorte de recursos, reducción de la autonomía en el aula y sentido de acción. Los factores personales que reducen el compromiso de enseñar son

los relacionados con las etapas y eventos de la vida, el declive en la salud o los niveles de energía.

Para que se haga evidente una cultura de la diversidad se hace necesario ejecutar transformaciones en el sistema social y educativo, cambio estructurado desde la calidad de las relaciones –comunicaciones– que demuestren respeto, tolerancia, solidaridad, aceptación a la diferencia; donde sea el propio docente quien empieza por cambiar su manera de comunicación para que así los otros lo hagan, al asegurar las prácticas entorno a la atención de la diversidad que se establecen tanto dentro como fuera del centro educativo.

Se debe vincular entonces, más estrechamente el sistema escolar con el entorno sociocultural haciéndolo participe de las actividades educativas, que conlleven a una sociedad más solidaria, justa, tolerante, libre en definitiva más humana.

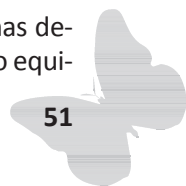
El desarrollo concebido como la posibilidad de poseer libertades políticas, económicas, educativas y de condiciones ambientales que fortalezcan el desarrollo del ser humano, hace entonces necesario que desde lo público se planten políticas que propicien el desarrollo.

Las políticas en la educación inclusiva

En este sentido las políticas públicas deberán ser formuladas desde los principios y marcos de acción que se establezcan para alcanzar determinados fines de desarrollo y progreso de un país. Estas se deben alimentar de las leyes que se establecen al respecto y responder a los planes de desarrollo, los presupuestos, los tratados internacionales y demás mecanismos que reflejen la intencionalidad y la acción de los dirigentes del país sobre el tema objeto de política. Se asume que en una sociedad democrática, los actores responsables de la formulación de política pública deben realizar una construcción social, es decir, con la participación de diversos grupos (partidos políticos, congreso, gobierno, poder judicial, sindicatos, gremios, etc.) reflejando más que una política de gobierno, una política de Estado, en donde el bien común prevalece sobre interés particular.

Las políticas públicas educativas en concordancia se orientan entonces a definir los principios y las orientaciones de acción para el quehacer político-educativo de un país. De esta manera este campo del conocimiento se orienta a considerar la política como garante de un derecho del ser humano: el derecho a recibir educación de calidad y pertinencia, pero también tiene que ver con la organización del Estado para responder a este derecho. (Jiménez, 1999).

Es así que la política pública apunta a orientar la acción en problemas determinantes de la educación: la cobertura, la calidad, las oportunidades o equi-



dad social, pero también a la descentralización, financiación y estructuración del sistema. En Colombia en las últimas décadas la política orientada a solucionar los problemas de poblaciones con características especiales o menos favorecidas, como por ejemplo, la política de inclusión ha tenido gran auge.

La Revolución Educativa dentro de sus planteamientos establece que se debe dar prioridad a la población en situación de vulnerabilidad, esto implica que las instituciones educativas deben re-significarse y transformar sus políticas de atención. La escuela debe ser un medio donde se favorezca la igualdad de oportunidades para todos, además de un espacio de integración social, donde se conoce, comparte y convive con personas provenientes de otros grupos sociales. La escuela debe ser el espacio privilegiado, en que todos aprendan a convivir con los otros, y en que cada uno tiene la oportunidad de desarrollar al máximo sus capacidades de aprendizaje; lo anterior implica necesariamente, el desarrollo de un conjunto articulado y coherente de políticas referidas, entre otros aspectos, a una propuesta curricular pertinente y relevante inscrita en una visión compartida, que facilita el diálogo entre los diferentes niveles educativos; estrategias pedagógicas variadas.

Las políticas educativas se operacionalizan de dos maneras según Jiménez (1999: 83): “Descubrimos la importancia de los dos grandes instrumentos que se utilizan en política educativa para llevar a la práctica las decisiones: la legislación y la actividad proyectiva de planeamiento; son las herramientas más determinantes...a la hora de codificar la realidad social de las políticas”.

La política pública en abstracto no puede ser criticada; nadie puede negar la importancia de establecer criterios de cobertura o mejoramiento de la pedagogía y la didáctica en la escuela o la necesidad que la educación sea pertinente; sin embargo, la crítica proviene de la manera como se formula esta política y muchas veces se pone al servicio de intereses grupales.

Las políticas públicas en educación deberán apuntar al desarrollo del país, a la integración con la cultura, la economía y en general con la sociedad, la política tiene que ver con la concepción de desarrollo de país, la cual tiene fuerte incidencia sobre la política pública en educación.

Los principios básicos que deben orientar la política educativa para los niños, las niñas y los adolescentes en situación de vulnerabilidad, son los mismos que orientan la política para cualquier niño. Estos principios están consagrados en las leyes internacionales de Derechos Humanos y más particularmente en la Convención sobre los Derechos del Niño. Esta Convención tiene gran relevancia dado que ha sido ratificada casi universalmente. El eje central de la Convención es que consigna a los niños, todos los niños, como sujetos de derecho, lo que implica un cambio sustantivo en la relación entre

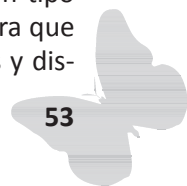
los niños, el mundo adulto y el Estado. El hecho que los niños, las niñas y los adolescentes sean titulares de derecho hace necesario implementar cambios legales, institucionales y culturales para que estos derechos sean efectivamente respetados y puedan ser exigidos.

La educación inclusiva es una política que se materializa en estrategias de ampliación de acceso, permanencia, promoción, educación pertinente y de calidad, y el mejoramiento de la eficiencia. Por lo tanto, el denominado “programa de educación inclusiva” es una actividad articulada a la política de mejoramiento de la calidad desde los planes de apoyo al mejoramiento. Su fundamento es reconocer que en la diversidad cada persona es única y que la educación inclusiva es el vehículo para alcanzar la meta de educación para todos. La educación de calidad se puede alcanzar cuando absolutamente todos los miembros de la comunidad sin tener en cuenta su procedencia, situación social, económica o cultural, puedan contar con las mismas oportunidades y los mismos derechos que los demás.

La idiosincrasia de los grupos humanos implica que cada subcultura mire una misma situación desde diferentes ópticas; la educación inclusiva debe estar diseñada para que el educador este lo suficientemente formado y se pueda adaptar a la forma de ver y entender de cada uno de ellos, y no que pretenda que ellos se adapten a su forma de ver y entender el mundo.

En el país las políticas educativas exigen que los colegios públicos y privados permitan el acceso de los estudiantes independientemente de las condiciones que los caracterizan, igualmente existe una propuesta de estándares en la cual los docentes deben reflexionar y llegar a comprender los diferentes niveles en los cuales se puede desarrollar una competencia y asumir como natural, que los estudiantes van a alcanzar diferentes niveles de desarrollo de la misma. La educación inclusiva es la posibilidad de acoger en la institución educativa a todos los estudiantes independientemente de sus características personales, culturales, cognitivas y sociales. Este enfoque parte de la premisa que todos los estudiantes pueden aprender, siempre y cuando su entorno educativo ofrezca condiciones de accesibilidad para todos y provea experiencias de aprendizaje significativas para todos los actores que allí se encuentran. Significa que todos los niños y niñas de una comunidad determinada puedan estudiar juntos.

En Colombia existen políticas educativas las cuales han guiado la educación inclusiva, es decir una educación para todos: en la Constitución Política de Colombia de 1991, Artículo 13 se menciona que todas las personas somos libres y nacemos con los mismos derechos, oportunidades sin ningún tipo de discriminación, el Estado es el encargado de tomar las medidas para que todos seamos iguales y así mismo favorecer a los grupos marginados y dis-



criminados. Posteriormente en el año de 1994 se plantea la Ley General de Educación (Ley 115), que menciona en los artículos 46 al 49 que la educación a personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, con capacidades intelectuales excepcionales se debe dar en las instituciones regulares, el Decreto 2082 en el año 1996, la Resolución 2565 de octubre del año 2003 establece los parámetros y criterios del servicio educativo a la población con NEE. En esta se especifican las condiciones en las que se deben encontrar las instituciones para poder brindar una educación pertinente y adecuada a las personas con NEE, el Plan Sectorial 2006 – 2010: sirve como pilar fundamental para sostener las cuatro políticas fundamentales, las cuales son: cobertura, calidad, pertinencia y eficiencia, los lineamientos de políticas para la atención educativa a poblaciones vulnerables y el Decreto 366 del año 2009 esta reglamentando la organización de los apoyos pedagógicos para la atención a las personas en situación de discapacidad y con talentos excepcionales.

Si analizamos el verdadero sentido de las políticas que en Colombia se han desarrollado en los últimos años, podemos observar que se argumentan bajo el criterio de que todos somos iguales, y tenemos los mismos derechos en la sociedad, que nadie debe ser segregado por sus condiciones ya sean estas físicas, mentales, religiosa, culturales.

Hipótesis

El proyecto “Caldas camina hacia la inclusión” moviliza las instituciones hacia la inclusión, expresándose especialmente en el componente de gestión administrativa.

Variables

Variable independiente: la implementación de la política de inclusión a través de proyecto Caldas camina hacia la inclusión.

Variable dependiente: los resultados alcanzados en la aplicación del índice como expresión de la capacidad institucional de los 34 establecimientos educativos en que funciona el proyecto Caldas camina hacia la inclusión.

Categorías teóricas

Cultura escolar

Políticas (Gestión directiva)

Prácticas (Familias, profesores, estudiantes, directivos)

Marco metodológico

Tipo de investigación y diseño

La presente investigación está diseñada desde un enfoque mixto, el cual permitió combinar dos enfoques fundamentales, una aproximación con pretensión objetivista (evaluación haciendo uso del índice de inclusión como instrumento para valorar los resultados alcanzados por las instituciones educativas en las que se viene implementando el proyecto Caldas Camina Hacia la Inclusión), y una con pretensión no objetivista (comprensiva) en la que se intentó recuperar la historia vivida por los actores educativos y la manera como han constituido sentido de las experiencias.

Un primer momento de corte cuantitativo donde el instrumento de investigación fue el índice de inclusión, el cual se le aplicó a 34 instituciones educativas de Caldas, y la población objeto fueron padres, estudiantes, docentes y directivos, este instrumento permitió identificar el desarrollo escolar inclusivo a cada una de las instituciones. Utilizando un diseño *expost facto*.

Un segundo momento de corte cualitativo permitió dotar de sentido los datos obtenidos en el índice de inclusión. Estos procesos se hicieron a través de la realización de grupos focales con padres, docentes, estudiantes y directivos. Las discusiones teóricas en dichos grupos giraron entorno a tres categorías prácticas, políticas y cultura escolar. Esto permitió entonces comprender la experiencia de los actores sociales en el trayecto histórico de implementación del proyecto Caldas camina hacia la inclusión. En su interior se operó como una micro-etnografía. Para ello se hizo uso del software Atlas Ti con la intención de reconocer las categorías emergentes, y poder desde allí realizar la interpretación que permitiese elucidar los sentidos constituidos por los actores sociales.

Técnicas e instrumento

La técnica utilizada para la determinación de los resultados obtenidos por las instituciones educativas participantes en el proyecto Caldas camina hacia la inclusión es la encuesta, y el instrumento es el cuestionario del índice de inclusión.

En el segundo momento, cualitativo, la técnica para la recolección de datos fue el grupo focal y el instrumento empleado fue el cuestionario inicial que sirvió de base para los facilitadores en el grupo focal.



Procedimiento

Primera fase: Se aplicó el índice de inclusión estructurado desde las 4 áreas de gestión a padres de familia, estudiantes, docentes y directivos de las 34 instituciones del Departamento de Caldas.

Segunda Fase: se analizaron los resultados arrojados en la aplicación del índice de inclusión mediante la interpretación de datos estadísticos cuantitativos y cualitativos utilizando para ello el software eviews versión 6.0-

Tercera fase: Se realizaron 3 grupos focales en los municipios de Chichiná, Filadelfia y Aguadas con el fin de identificar y analizar el sentido constituido por los actores (padres, docentes, estudiantes, administrativos) en torno a la cultura, las prácticas y las políticas inclusivas.

Resultados

Resultados cuantitativos

Análisis de puntuaciones obtenidas por las instituciones en el índice de inclusión

La educación inclusiva se enmarca en el concepto de una escuela para todos, lo que se quiere significar con ello, es que la escuela debe dar respuestas eficaces a la diversidad de los estudiantes, permitirles no solo acceso a la institución, si no también, darles respuesta a través de una educación con equidad y con calidad.

La educación inclusiva es un tema que se ha venido trabajando a nivel mundial, el cual se da como una forma de responder en contra de la segregación de los sujetos y especialmente en el contexto educativo y además brindar espacios de reflexión a las instituciones en tanto no se puede seguir actuando como escuelas frontales basadas sólo en el docente y desconociendo los contextos reales de los estudiantes, la inclusión está haciendo un llamando a las instituciones a cambiar su discurso educativo, a re-significar sus proyectos educativos institucionales, a desarrollar un cambio social y un nuevo sentido de comunidad.

En este sentido, se diseña una herramienta denominada índice de inclusión, es una herramienta de autoevaluación creada en marzo del año 2000 por Tony Booth y Mel Ainscow, el índice de inclusión es un conjunto

de materiales que están especialmente diseñados para que las instituciones educativas se sientan apoyadas en el proceso de transformación a escuelas inclusivas. El índice puede ser adaptado según el contexto y está diseñado con el propósito de romper las barreras para el aprendizaje y la participación.

“El índice se constituye un proceso de auto-evaluación de las escuelas en relación con tres dimensiones; la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva” (2002). Para realizar adecuadamente este proceso la escuela debe constituir un grupo de coordinación, el cual trabaja de la mano con el personal de la institución, el Consejo Estudiantil, los alumnos y las familias. Ellos se encargan de analizar aspectos de la escuela que limiten un adecuado desarrollo institucional, e identifican las barreras de aprendizaje o participación que puedan existir dentro del plantel.

El proceso está apoyado en una serie de preguntas que son debidamente analizadas por cada institución, con el fin de establecer la situación actual en la que se encuentran con referencia a la inclusión educativa. De esta manera la escuela encontrará fortalezas y debilidades que hagan de su camino un éxito para el desarrollo y la participación de todos los integrantes de la institución.

En Colombia el índice fue retomado por el MEN para ser contextualizado, teniendo en cuenta los intereses, necesidades y potencialidades del país. Para tal fin, en el tecnológico de Antioquia a través de un proceso de investigación se desarrolla la re-significación del índice, inicialmente lo aplica como originalmente surge Index for Exclusion, el cual se apoya en tres dimensiones cultura, políticas y prácticas, una vez analizado este proceso se determinó que esta herramienta no se ajustaba a las necesidades e intereses de las instituciones educativas colombianas, en tanto el Ministerio estaba trabajando la guía de mejoramiento institucional (guía 34), con el fin de favorecer la mejora continua de las instituciones educativas, por tal motivo se decide que el índice para Colombia se debe trabajar desde los cuatro componentes de gestión: gestión directiva, gestión académica, gestión de comunidad, gestión administrativa. La decisión se toma con el fin de no duplicar esfuerzos y no desgastar las instituciones en procesos de autoevaluación. Esto llevó a la elaboración del instrumento utilizado para valorar el índice de Inclusión. Los puntajes obtenidos por las instituciones luego de aplicado el cuestionario fueron:



Tabla 1 Resultados del índice de inclusión

Municipio	Institución Educativa	Resultado global	Estudiantes – padres				Docente – directivos – otros											
			G. Direct		G. Acad		G. Común		G. Direct		G. Academ		G. Ad/hiva		G. Común			
Pácora	Escuela Normal Superior San José	3,43	3,31	3,52	3,24	3,37	3,02	3,26	3,56	3,83		3,58	3,90		3,58	3,66		3,70
			3,20	2,93	3,07	2,56	3,10	2,80	3,45	3,57	3,40	3,32	3,51	3,43	3,27	3,56	3,36	3,26
Aranzazu	Escuela Normal Sagrado Corazón Pío XI	3,33	3,66	3,32	3,65	3,16	3,22	2,76	3,39	3,20	3,68	3,04	2,53	3,90	3,41	3,05	3,83	3,63
			3,61	3,65	3,51	3,60	3,61	3,50	2,69	2,64		2,55	2,20		2,45	2,37		2,21
La Dorada	Colegio Renán Barco	2,87	2,84	3,26	2,65	3,28	2,87	2,49	3,05	4,00		2,90	4,00		2,77	4,00		4,00
			2,49	2,92	2,00	2,49	1,95	2,31	3,07	2,20		2,94	1,79		3,25	2,53		1,90
Neira	Instituto Neira	2,97	3,23	3,39	3,37	3,27	2,38	2,80	2,82	2,33		2,15	3,43		2,23	3,18		3,10
			2,92	3,12	2,64	2,87	2,54	2,79	3,20	3,32	3,00	3,02	2,79	3,00	3,00	2,88	3,00	2,00
Riosucio	Colegio Instituto Cultural Riosucio Normal Sagrado Corazón	2,93	3,45	3,55	3,30	3,25	3,21	3,14	3,11	3,40	2,77	2,85	3,29	2,40	2,95	3,37	2,53	1,55
			3,01	3,19	2,80	3,11	2,91	2,02	3,11	3,19		2,99	3,12		2,70	3,14		2,67
Victoria	Institución Educativa San Pablo	3,04	2,69	3,03	2,12	2,61	2,06	2,74	2,41	2,73	3,16	2,34	2,50	2,95	2,47	2,67	3,24	2,67
			2,73	3,11	2,47	2,85	2,27	2,60	2,23	2,59	2,22	2,35	2,51	2,21	2,26	2,91	1,83	1,68
Anserma	Normal Rebeca Sierra	2,34	3,17	3,17	2,67	2,74	2,78	2,74	2,98	2,97	2,75	2,99	3,27	3,07	3,03	3,33	3,13	2,45
			3,65	3,48	3,49	3,23	3,77	3,40	3,29	3,27		3,31	3,43		3,24	3,21		3,20
Arauca	Instituto Monseñor Alfonso de Los Ríos	2,94	3,36	3,48	3,49	3,23	3,77	3,40	3,29	3,27		3,31	3,43		3,24	3,21		3,20
			2,99	3,03	3,11	3,05	2,89	2,97	2,84	2,72		2,98	2,93		3,10	3,00		3,15
Palestina	Colegio Mixto San Gerardo María Mayela	2,99	3,52	3,73	3,09	3,51	3,18	3,34	3,10	2,63	3,00	2,47	2,39	3,00	3,27	2,33	3,00	2,23
			3,02	3,52	3,09	3,51	3,18	3,34	3,10	2,63	3,00	2,47	2,39	3,00	3,27	2,33	3,00	2,23
Nortasia	Colegio Sara Ospina Grisales	3,02	3,52	3,73	3,09	3,51	3,18	3,34	3,10	2,63	3,00	2,47	2,39	3,00	3,27	2,33	3,00	2,23
			3,02	3,52	3,09	3,51	3,18	3,34	3,10	2,63	3,00	2,47	2,39	3,00	3,27	2,33	3,00	2,23

La Merced	Colegio Monseñor Antonio José Giraldo	2,38	2,54	2,86	1,86	2,30	1,94	2,10	2,76	2,62	1,80	2,72	2,44	2,00	2,87	2,78	2,00	2,77	2,42	3,00
Chinchiná	Colegio Bartolomé Mitre	2,71	2,39	3,36	2,34	3,15	2,16	3,01	2,80	3,10		2,75	2,80		2,75	2,86		2,43	2,87	
Manzanares	Nuestra Señora del Rosario	2,65	2,88	3,11	2,39	2,61	2,40	2,57	2,57	2,80	4,00	2,57	2,66	3,00						
Villamaría	San Pedro Claver	3,13	3,24	3,52	2,93	2,31	3,11	3,28	3,26			3,18			3,10			2,89		
	Santa Luisa de Marillac	3,05	3,50	3,62	3,32	3,28	3,59	3,58	2,98	2,94	2,86	2,75	3,08	2,66	2,73	3,02	2,79	2,60	2,53	2,61
Marquetalia	Instituto Juan XXIII	2,75	3,15	3,12	2,74	2,73	2,67	2,68	2,71			2,45			2,70			2,43		
	Normal La Candelaria	2,42	2,39	3,13	2,55	2,77	2,70	2,81	2,66			2,43			2,59			2,36		
Samaná	Instituto Integrado San Agustín	2,57	3,01	3,26	2,66	3,28	2,53	2,49	2,48	2,80		2,50	2,50		2,50	2,83		2,28	2,43	
Pensilvania	N. Nuestra Señora de La Presentación	2,84	3,13	3,15	2,78	2,76	2,58	3,02	2,90			2,85			2,73			2,59		
Filadelfia	I.E. Filadelfia	2,27	2,42	2,19	1,85	1,97	1,76	1,97	2,73	2,77	3,00	2,03	2,40	2,00	2,29	2,63	2,00	1,85	2,45	2,00
Marmato	I.E. Marmato	2,94	3,81	3,48	3,52	2,61	3,30	3,31	2,76	2,62		2,58	2,44		2,61	2,78		1,86	2,42	
Marulanda	Efrén Cardona Chica	2,61	2,89	2,95	2,69	2,71	2,74	2,73	2,89	3,00		2,60	3,00		2,40	2,00		2,00	2,00	
Risaralda	María Inmaculada	2,67	2,59	2,99	2,65	2,54	2,49	2,72	2,91	3,00	3,00	2,83	2,76	3,00	2,81	2,72	3,00	2,43	2,33	3,00
San José	Santa Teresita	2,84	2,31	3,13	2,88	2,82	3,40	2,99	2,60	2,68	3,30	2,28	2,13	3,36	2,49	2,34	3,58	2,46	2,10	3,13
Viterbo	I. E. La Milagrosa	2,67	2,90	2,81	2,45	2,66	2,81	2,84	2,86	2,83	2,60	2,65	2,46	2,34	2,77	3,15	2,44	2,56	2,58	2,23
Belalcázar	Cristo Rey	2,57	3,03	3,18	2,21	2,89	2,03	2,85	3,06	2,63	3,00	2,97	2,93	2,00	3,05	2,33	3,00	2,66	2,23	2,00
	Escuela Normal Claudina Múnera	3,90	3,87	3,90	3,83	3,88	3,84	3,87	3,92	3,87	3,95	3,88	3,93	4,00	3,92	3,91	4,00	3,88	3,83	4,00
Aguadas	Liceo Claudina Múnera	2,97	3,46	3,39	3,39	3,35	3,23	3,12	2,06	3,06	2,21	2,33	3,17	2,74	2,70	3,33	3,19	2,22	3,03	2,42

Luego las puntuaciones obtenidas clasificadas según el tipo de informantes, y según fuese la más alta o más baja se expresa de la siguiente manera:

Tabla 2 Puntuaciones menor y mayor según informante

Municipio	Institución Educativa	Menor	Mayor	
Filadelfia	I.E. Filadelfia	2,27		Resultado Final
Aguadas	Escuela Normal Claudina Múnera		3,90	
San José	Santa Teresita	2,31		G. Directiva-Estudiante
Aguadas	Escuela Normal Claudina Múnera		3,87	
Filadelfia	I.E. Filadelfia	2,19		G. Directiva-Padres
Aguadas	Escuela Normal Claudina Múnera		3,90	
Filadelfia	I.E. Filadelfia	1,85		G. Académica-Estudiante
Aguadas	Escuela Normal Claudina Múnera		3,83	
Filadelfia	I.E. Filadelfia	1,97		G. Académica-Padres
Aguadas	Escuela Normal Claudina Múnera		3,88	
Filadelfia	I.E. Filadelfia	1,76		G. Comunidad-Estudiante
Aguadas	Escuela Normal Claudina Múnera		3,84	
Filadelfia	I.E. Filadelfia	1,97		G. Comunidad-Padres
Aguadas	Escuela Normal Claudina Múnera		3,87	
Aguadas	Liceo Claudina Múnera	2,06		G. Directiva-Docente
Aguadas	Escuela Normal Claudina Múnera		3,92	
Neira	Instituto Neira	2,20		G. Directiva-Directivos
La Dorada	Colegio El Carmen		4,00	
La Merced	Colegio Monseñor Antonio José Giraldo	1,80		G. Directiva-Otros
Manzanares	Nuestra Señora del Rosario		4,00	
Filadelfia	I.E. Filadelfia	2,03		G. Académica-Docente
Aguadas	Escuela Normal Claudina Múnera		3,88	
Neira	Instituto Neira	1,79		G. Académica-Directivos
La Dorada	Colegio El Carmen		4,00	
Filadelfia	I.E. Filadelfia	2,00		G. Académica-Otros
Belalcázar	Cristo Rey			
Aguadas	Escuela Normal Claudina Múnera		4,00	G. Administrativa-Docente
Supía	Instituto Francisco José de Caldas	2,23		
Aguadas	Escuela Normal Claudina Múnera		3,92	G. Administrativa-Directivos
Marulanda	Efrén Cardona Chica	2,00		
La Dorada	Colegio El Carmen		4,00	G. Administrativa-Otros
Anserma	Normal Rebeca Sierra	1,83		
Aguadas	Escuela Normal Claudina Múnera		4,00	G. Comunidad-Docente
Anserma	Normal Rebeca Sierra	1,45		
Aguadas	Escuela Normal Claudina Múnera		3,88	

Municipio	Institución Educativa	Menor	Mayor	
Anserma	Normal Rebeca Sierra	1,90		G. Comunidad-Directivos
La Dorada	Colegio El Carmen		4,00	
Riosucio	Normal Sagrado Corazón	1,55		G. Comunidad-Otros
Aguadas	Escuela Normal Claudina Múnera		4,00	

La interpretación que subyace como resultado de la aplicación del índice de inclusión se expresa en el siguiente cuadro, que como lo notará el lector remite un dato que evidencia la existencia de ciertos procedimientos que favorecen el logro de los objetivos del programa de inclusión educativa. En el cuadro se resaltan las puntuaciones altas y bajas y en las columnas cuatro y ocho se expresa la interpretación realizada.

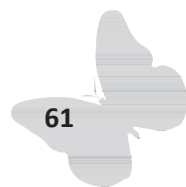


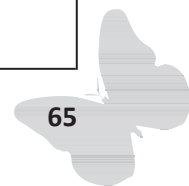
Tabla 3 Resultados de cada componente de gestión altos y bajos

Pácora – Bajo						
Institución	Grupo Poblacional	Gestión Valor	Interpretación	Items	Definición	Valor
Escuela Normal Superior de Caldas	Estudiantes	Comunidad 3,02	Indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los estudiantes.	Inclusión	Buscar que todos los estudiantes independientemente de su situación personal, social y cultural reciban una atención apropiada y pertinente que responda a sus expectativas	3,53
				Proyección a la comunidad	Poner a disposición de la comunidad educativa un conjunto de servicios para apoyar su bienestar.	3,16
				Participación y convivencia	Contar con instancias de apoyo a la institución educativa que favorezcan una sana convivencia basada en el respeto por los demás, la tolerancia y la valoración de las diferencias.	2,98
				Prevención de riesgos	Disponer de estrategias para prevenir posibles riesgos que podrían afectar el buen funcionamiento de la institución y el bienestar de la comunidad educativa.	2,77
					Indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad y la usa para aportar al desarrollo institucional	
					Indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los estudiantes	
					Indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los estudiantes.	
					Indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por estudiantes	

Pácora – Alto							
Escuela Normal Superior de Caldas	Directivos	Académica 3,90	Indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad y la usa para aportar al desarrollo institucional	Diseño pedagógico	Definir lo que los estudiantes Van a aprender en cada área, asignatura, grado y proyecto transversal, el momento en el que lo van a aprender, los recursos a emplear, y la forma de evaluar los aprendizajes.	3,83	Indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad y la usa para aportar al desarrollo institucional.
				Prácticas pedagógicas	Organizar las actividades de la institución educativa para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen sus competencias.	4,0	Indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad y la usa para aportar al desarrollo institucional.
				Gestión de aula	Concretar los actos de enseñanza y aprendizaje en el aula de clase.	3,88	Indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad y la usa para aportar al desarrollo institucional.
				Seguimiento académico	Definir los resultados de las actividades en términos de asistencia de los estudiantes, calificaciones, pertinencia de la formación recibida, promoción y recuperación de problemas de aprendizaje.	3,92	Indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad y la usa para aportar al desarrollo institucional.

Aranzazu – Bajo							
Institución	Grupo Poblacional	Gestion - Valor	Interpretación	Items	Definición	Valor	Interpretación
Escuela Normal Sagrado Corazón	Padres	Académica 2,56	Indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los padres	Diseño pedagógico	Definir lo que los estudiantes van a aprender en cada área, asignatura, grado y proyecto transversal, el momento en el que lo van a aprender, los recursos a emplear, y la forma de evaluar los aprendizajes.	3,5	Indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad y la usa para aportar al desarrollo institucional
				Prácticas pedagógicas	Organizar las actividades de la institución educativa para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen sus competencias.	2,08	Indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los padres
				Gestión de aula	Concretar los actos de enseñanza y aprendizaje en el aula de clase.	2,04	Indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los padres.
				Seguimiento académico	Definir los resultados de las actividades en términos de asistencia de los estudiantes, calificaciones, pertinencia de la formación recibida, promoción y recuperación de problemas de aprendizaje.	3,18	Indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los padres

Aranzazu – Alto					
Escuela Normal Sagrado Corazón			Direcciónamiento estratégico	Establecer los lineamientos que orientan la acción institucional en todos y cada uno de sus ámbitos de trabajo	Indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad y la usa para aportar al desarrollo institucional
			Gerencia estratégica	Tener las herramientas esenciales para liderar, articular y coordinar todas las acciones institucionales.	Indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad y la usa para aportar al desarrollo institucional
	Directivos	Directiva 3,57	Gobierno escolar	Favorecer la participación y la toma de decisiones en la institución a través de diversas instancias y dentro de sus competencias y ámbitos de acción.	Indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad y la usa para aportar al desarrollo institucional
			Cultura institucional	Dar sentido, reconocimiento y legitimidad a las acciones institucionales	Indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los directivos
			Clima escolar.	Generar un ambiente sano y agradable que propicie el desarrollo de los estudiantes, así como los aprendizajes y la convivencia entre todos los integrantes de la institución.	Indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad y la usa para aportar al desarrollo institucional
			Relaciones con el entorno	Aunar y coordinar esfuerzos entre el establecimiento y otros estamentos para cumplir su misión y lograr los objetivos específicos de su PEI y su plan de mejoramiento.	

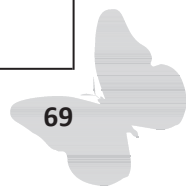


Aranzazu – Bajo						
Institución	Grupo Poblacional	Gestion - Valor	Interpretación	Items	Definición	Valor
Pío XI	Directivos	Académica 2,53	Indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la tención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los directivos	Diseño pedagógico	Definir lo que los estudiantes Van a aprender en cada área, asignatura, grado y proyecto transversal, el momento en el que lo van a aprender, los recursos a emplear, y la forma de evaluar los aprendizajes.	2,5
				Prácticas pedagógicas	Organizar las actividades de la institución educativa para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen sus competencias.	2,5
				Gestión de aula	Concretar los actos de enseñanza y aprendizaje en el aula de clase.	2,37
				Seguimiento académico	Definir los resultados de las actividades en términos de asistencia de los estudiantes, calificaciones, pertinencia de la formación recibida, promoción y recuperación de problemas de aprendizaje.	2,67
Indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la tención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los directivos						
Indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la tención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los directivos						
Indica que indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la tención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los directivos						
Indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la tención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los directivos						

Aranzazu – Alto							
Pío XI	Otros	Académica 3,90		Diseño pedagógico	Definir lo que los estudiantes van a aprender en cada área, asignatura, grado y proyecto transversal, el momento en el que lo van a aprender, los recursos a emplear, y la forma de evaluar los aprendizajes.	3,83	Indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad y la usa para aportar al desarrollo institucional
				Prácticas pedagógicas	Organizar las actividades de la institución educativa Para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen sus competencias.	4,0	Indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad y la usa para aportar al desarrollo institucional
				Gestión de aula	Concretar los actos de enseñanza y aprendizaje en el aula de clase.	3,81	Indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad y la usa para aportar al desarrollo institucional
				Seguimiento académico	Definir los resultados de las actividades en términos de asistencia de los estudiantes, calificaciones, pertinencia de la formación recibida, promoción y recuperación de problemas de aprendizaje.	3,96	Indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad y la usa para aportar al desarrollo institucional

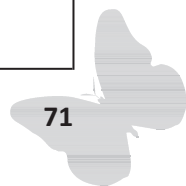
La Dorada - Bajo							
Institución	Grupo Poblacional	Gestión - Valor	Interpretación	Items	Definición	Valor	Interpretación
Colegio Renán Barco	Directivos	Académica 2,20	Indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los directivos	Diseño pedagógico	Definir lo que los estudiantes van a aprender en cada área, asignatura, grado y proyecto transversal, el momento en el que lo van a aprender, los recursos a emplear, y la forma de evaluar los aprendizajes.	2,29	Indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los directivos
				Prácticas pedagógicas	Organizar las actividades de la institución educativa para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen sus competencias.	2,14	Indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los directivos
				Gestión de aula	Concretar los actos de enseñanza y aprendizaje en el aula de clase.	2,39	Indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los directivos
				Seguimiento académico	Definir los resultados de las actividades en términos de asistencia de los estudiantes, calificaciones, pertinencia de la Formación recibida, promoción y recuperación de problemas de aprendizaje.	2,05	Indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los directivos

La Dorada – Alto							
Colegio Renán Barco	Padres	Directiva 3,65	Indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad y la usa para aportar al desarrollo institucional	Direccionamiento estratégico	Establecer los lineamientos que orientan la acción institucional en todos y cada uno de sus ámbitos de trabajo	3,83	Indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad y la usa para aportar al desarrollo institucional
				Gerencia estratégica	Tener las herramientas esenciales para liderar, articular y coordinar todas las acciones institucionales.	3,62	Indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad y la usa para aportar al desarrollo institucional
				Gobierno escolar	Favorecer la participación y la toma de decisiones en la institución a través de diversas instancias y dentro de sus competencias y ámbitos de acción.	3,64	Indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad y la usa para aportar al desarrollo institucional
				Cultura institucional	Dar sentido, reconocimiento y legitimidad a las acciones institucionales	3,63	Indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad y la usa para aportar al desarrollo institucional
				Clima escolar	Generar un ambiente sano y agradable que propicie el desarrollo de los estudiantes, así como los aprendizajes y la convivencia entre todos los integrantes de la institución.	3,63	Indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad y la usa para aportar al desarrollo institucional



				Relaciones con el entorno	Aunar y coordinar esfuerzos Entre el establecimiento Y otros estamentos para cumplir su misión y lograr los Objetivos específicos de su pei y su plan de mejoramiento	3,59	Indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad y la usa para aportar al desarrollo institucional
La Dorada – Bajo							
Institución	Grupo Poblacional	Gestión - Valor	Interpretación	Items	Definición	Valor	Interpretación
Colegio El Carmen	Padres	Comunidad 2,49	Indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los padres	Inclusión	Buscar que todos los estudiantes independientemente de su situación personal, social y cultural reciban una atención apropiada y pertinente que responda a sus expectativas	2,11	Indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los padres
				Proyección a la comunidad	Poner a disposición de la comunidad educativa un conjunto de servicios para apoyar su bienestar.	3,25	Lo cual indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los padres
				Participación y convivencia	Contar con instancias de apoyo a la institución educativa que favorezcan una sana convivencia basada en el respeto por los demás, la tolerancia y la valoración de las diferencias.	1,36	Indica que los docentes desconocen las acciones inclusivas que desarrolla la institución para la atención a la diversidad
				Prevención de riesgos	Disponer de estrategias para prevenir posibles riesgos que podrían afectar el buen funcionamiento de la institución y el bienestar de la comunidad educativa	2,98	Indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los padres

La Dorada - Alto					
Colegio El Carmen	Directivos	Comunidad 4,0	Inclusión	Buscar que todos los estudiantes independientemente de su situación personal, social y cultural reciban una atención apropiada y pertinente que responda a sus expectativas	Indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad y la usa para aportar al desarrollo institucional.
			Proyección a la comunidad	Poner a disposición de la Comunidad educativa un Conjunto de servicios para Apoyar su bienestar.	Indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad y la usa para aportar al desarrollo institucional.
			Participación y convivencia	Contar con instancias de Apoyo a la institución educativa que favorezcan una sana convivencia basada en el respeto por los demás, la tolerancia y la valoración de las diferencias.	Indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad y la usa para aportar al desarrollo institucional.
			Prevención de riesgos	Disponer de estrategias para prevenir posibles riesgos que podrían afectar el buen funcionamiento de la institución y el bienestar de la comunidad educativa.	Indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad y la usa para aportar al desarrollo institucional.



Neira – Bajo							
Institución	Grupo Poblacional	Gestión - Valor	Interpretación	Items	Definición	Valor	Interpretación
Instituto Neira	Directivos	Académica 1,79	Indica que los directivos desconocen las acciones inclusivas que desarrolla la institución para la atención a la diversidad	Diseño pedagógico	Definir lo que los estudiantes van a aprender en cada área, asignatura, grado y proyecto transversal, el momento en el que lo van a aprender, los recursos a emplear, y la forma de evaluar los aprendizajes.	0,83	Indican que no se desarrollan acciones inclusivas para la atención a la diversidad
				Prácticas pedagógicas	Organizar las actividades de la institución educativa para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen sus competencias.	1,25	Indica que los directivos desconocen las acciones inclusivas que desarrolla la institución para la atención a la diversidad
				Gestión de aula	Concretar los actos de enseñanza y aprendizaje en el aula de clase.	2,0	Indica que indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la tención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los directivos
				Seguimiento académico	Definir los resultados de las actividades en términos de asistencia de los estudiantes, calificaciones, pertinencia de la formación recibida, promoción y recuperación de problemas de aprendizaje.	2,0	Indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la tención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los directivos

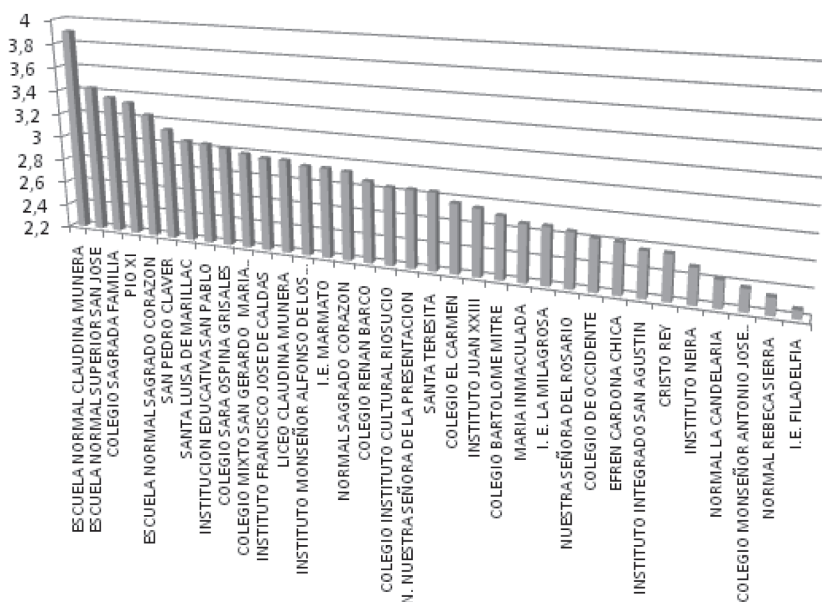
Neira - Alto				
Instituto Neira	Docentes	Administrativa 3,25	Lo cual indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los docentes	Apoyo a la gestión académica
				Dar el apoyo necesario a los procesos de matrícula, de los estudiantes para lograr un buen funcionamiento de la institución.
				Indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad y la usa para aportar al desarrollo institucional
				3,51
				Lo cual indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los docentes
Instituto Neira	Docentes	Administrativa 3,25	Lo cual indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los docentes	Administración de los recursos
				Garantizar buenas condiciones de infraestructura y dotación para una adecuada prestación de los servicios.
				3,19
				Asegurar la adecuada prestación de los servicios complementarios disponibles en la institución educativa para facilitar la asistencia de los estudiantes, mejorar sus procesos de aprendizaje y desarrollar sus competencias.
				Lo cual indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los docentes
Instituto Neira	Docentes	Administrativa 3,25	Lo cual indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los docentes	Administración de servicios complementarios
				Garantizar buenas condiciones de infraestructura y dotación para una adecuada prestación de los servicios.
				2,98
				Asegurar la adecuada prestación de los servicios complementarios disponibles en la institución educativa para facilitar la asistencia de los estudiantes, mejorar sus procesos de aprendizaje y desarrollar sus competencias.
				Lo cual indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los docentes
Instituto Neira	Docentes	Administrativa 3,25	Lo cual indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los docentes	Talento humano
				Garantizar buenas condiciones de trabajo y desarrollo profesional a las personas vinculadas al establecimiento educativo.
				3,33
				Asegurar la adecuada prestación de los servicios complementarios disponibles en la institución educativa para facilitar la asistencia de los estudiantes, mejorar sus procesos de aprendizaje y desarrollar sus competencias.
				Lo cual indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los docentes
Instituto Neira	Docentes	Administrativa 3,25	Lo cual indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los docentes	Apoyo financiero
				Dar soporte financiero y contable para el adecuado desarrollo de las actividades del establecimiento educativo.
				2,11
				Asegurar la adecuada prestación de los servicios complementarios disponibles en la institución educativa para facilitar la asistencia de los estudiantes, mejorar sus procesos de aprendizaje y desarrollar sus competencias.
				Indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los docentes

Tabla 4 Instituciones clasificadas según rango del índice de inclusión

Rango del Índice	No. entidades	Porcentaje
1	-	-
2	-	-
3	15	44.1
4	18	52.9
5	1	3.0
Total	34	100.0

Es evidente que no existe una alta puntuación (rango 5) si no para una institución.

A continuación se presentan los resultados en gráficos con intención descriptiva, y se simulan escenarios probabilísticos de gestión procesando los datos con el software EvIEWS 6.0.


Gráfico 1: Expresa la clasificación de los puntajes obtenidos en el índice de inclusión por las instituciones.

Experiencia

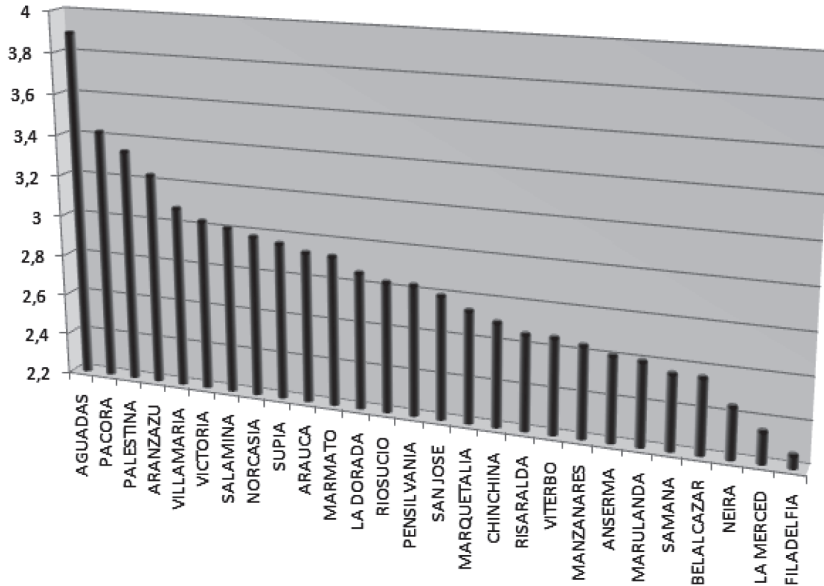


Gráfico 2: Muestra la clasificación de los puntajes obtenidos en el índice de inclusión por los municipios.

Análisis por institución

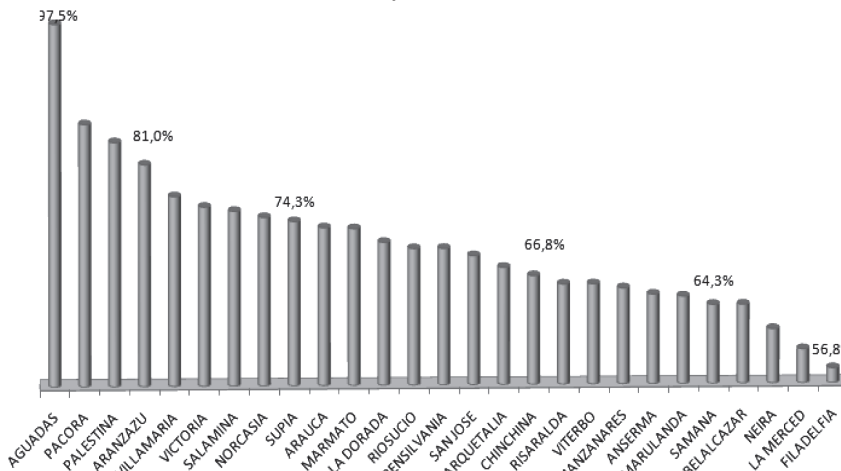


Gráfico 3: Expresa el nivel de cumplimiento en porcentaje obtenido por cada municipio, de acuerdo con el estándar esperado por los baremos del índice de inclusión.

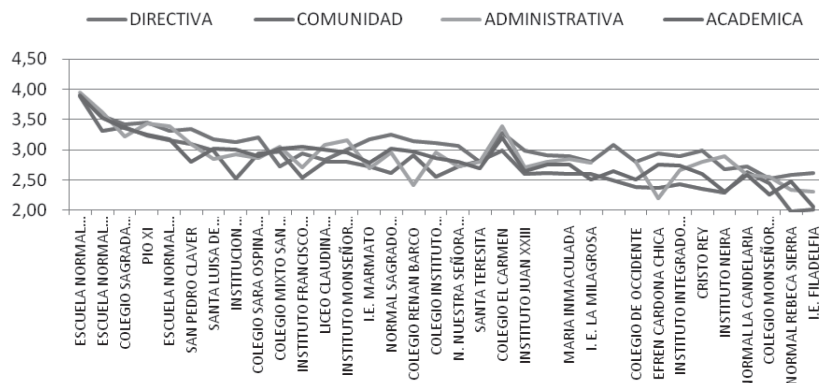


Gráfico 4: Expresa el análisis de las instituciones de acuerdo con los tipos de gestión

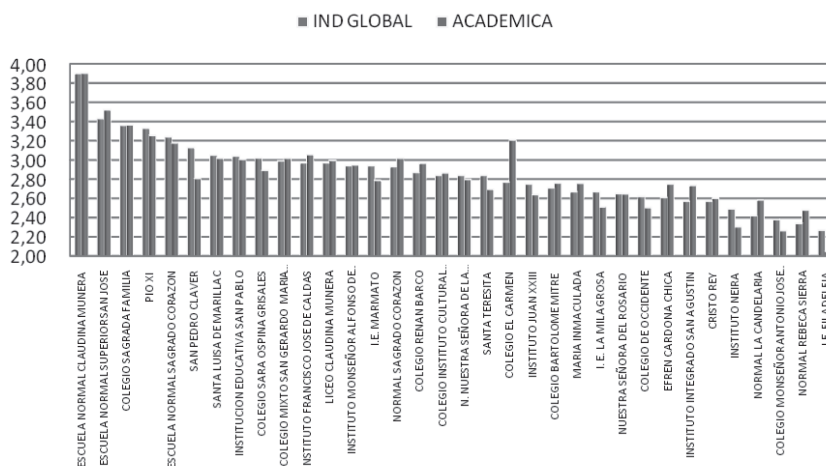


Gráfico 5: Comparación de la puntuación global de la institución con respecto a la gestión académica.

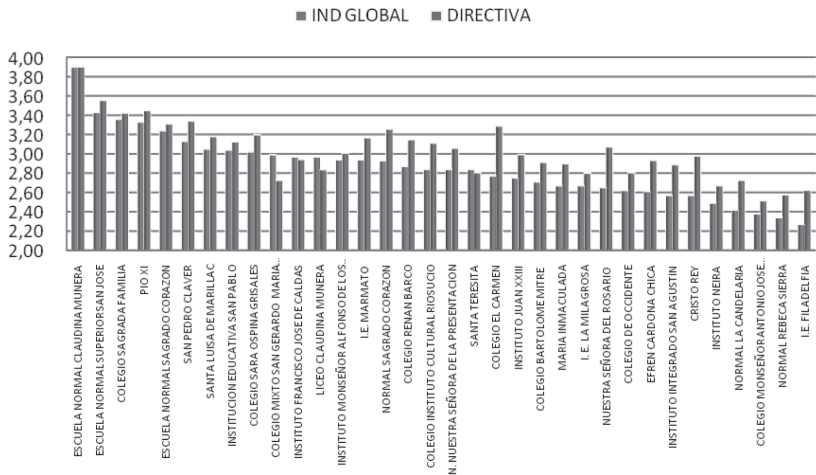


Gráfico 6: Puntaje global de la institución comparada con la gestión directiva.

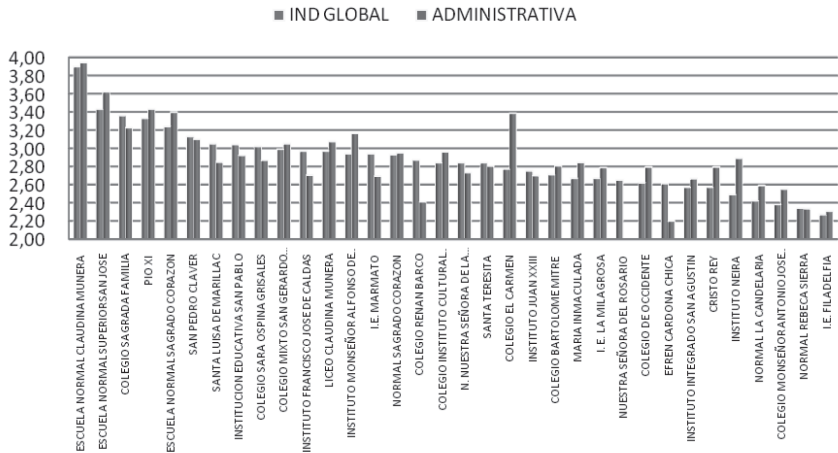


Gráfico 7: Índice global comparado con gestión administrativa

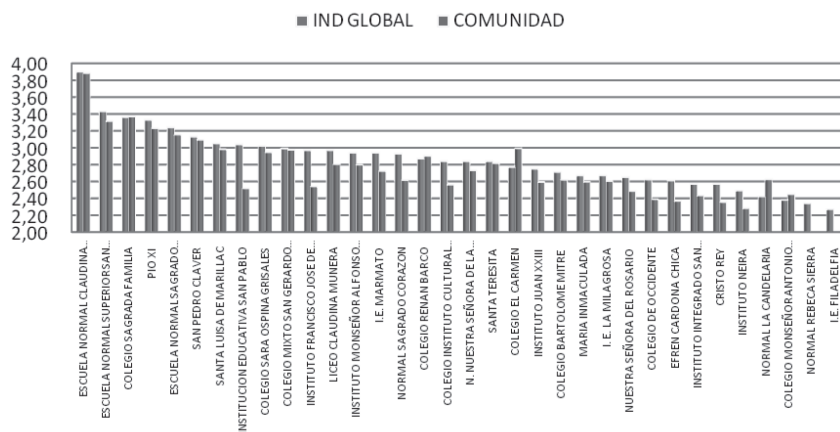


Gráfico 8: Puntuación global de la institución comparada con gestión de comunidad

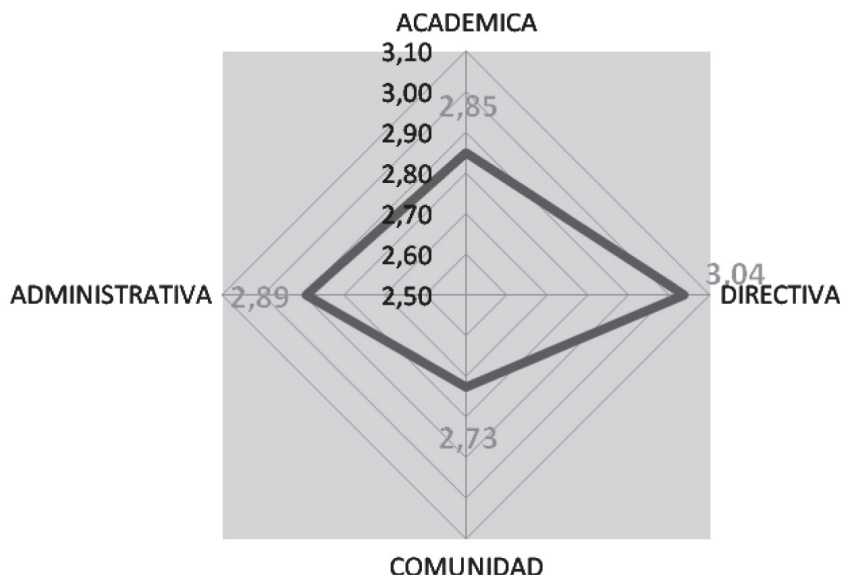


Gráfico 9: Compilado promedio de puntajes obtenidos por las instituciones en las cuatro gestiones. Como se observa hay una marcada tendencia a sobrevalorar desde la gestión directiva los resultados del proceso de inclusión educativa.

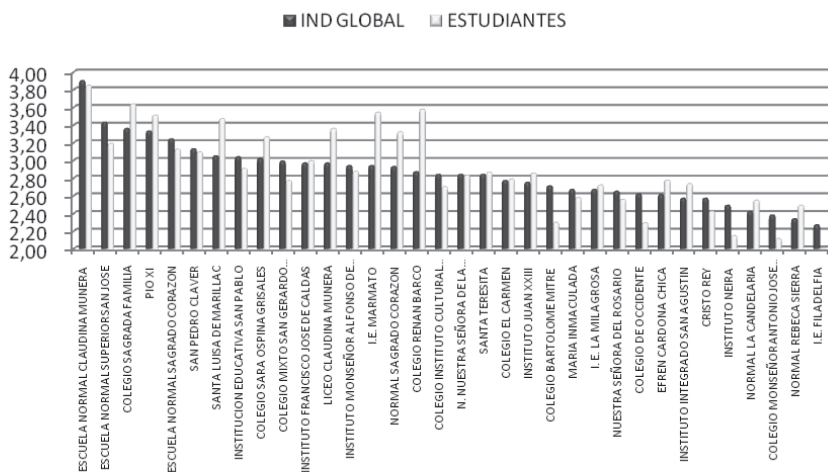


Gráfico 10: Índice global contrastado con los puntajes otorgados por los estudiantes como informantes

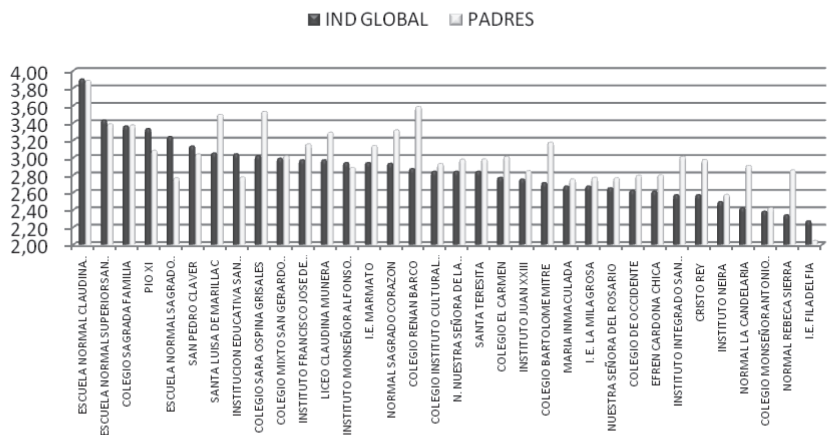


Gráfico 11: Comparación índice global por institución comparado con puntaje asignado por los padres.

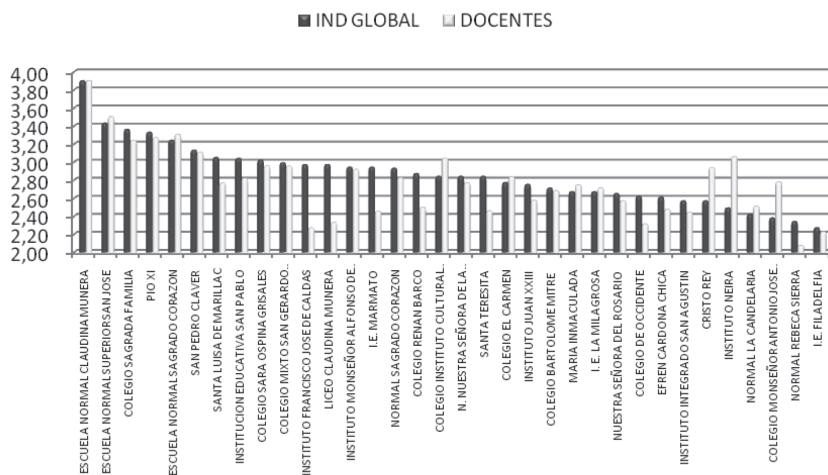


Gráfico 12: Puntaje índice global por instituciones comparado con el puntaje asignado por los docentes

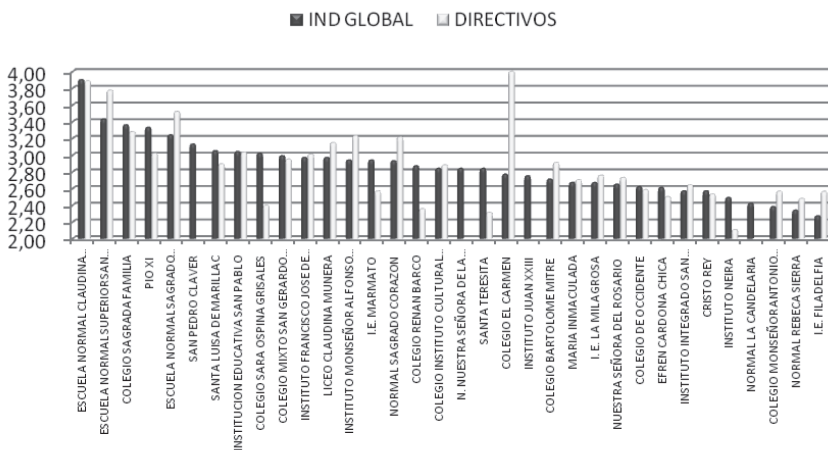


Gráfico 13: Puntuación índice global de institución comparado por puntuación otorgada por los directivos.

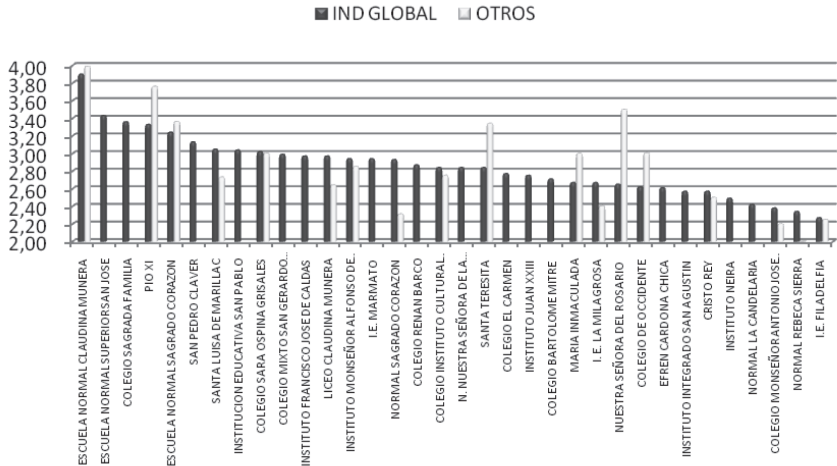


Gráfico 14: Índice global comparado con otros informantes



Gráfico 15: Índice global comparado

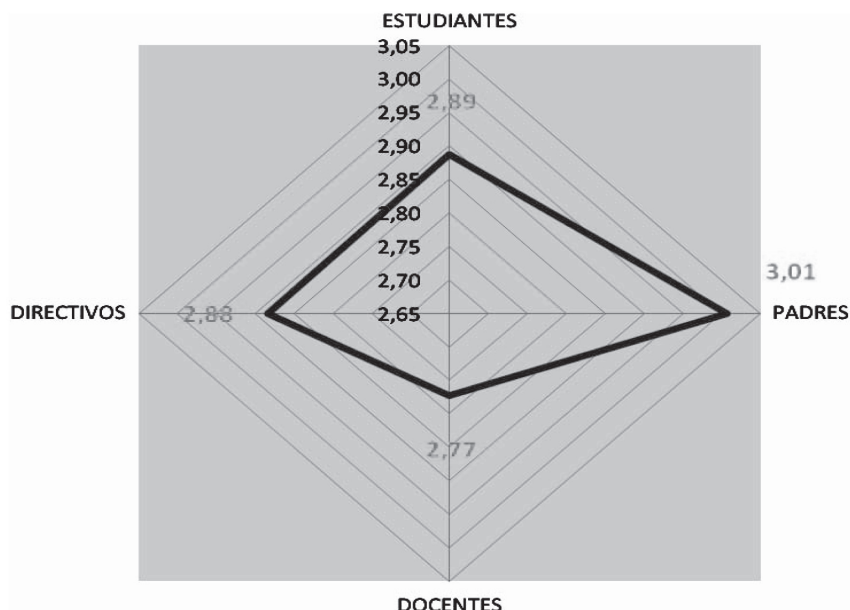


Gráfico 16: Índice global comparado según informantes

Dependent Variable: IGB
Method: Least Squares
Date: 04/22/11 Time: 12:16
Sample: 1 34
Included observations: 34

Variable	Coefficient	Std. Error	t-Statistic	Prob.
C	1.174062	0.232942	5.040153	0.0000
EGA	0.349972	0.163100	2.145750	0.0401
EGC	0.129919	0.132853	0.977915	0.3359
EGD	0.108229	0.123020	0.879771	0.3860
R-squared	0.702281	Mean dependent var		2.856471
Adjusted R-squared	0.672509	S.D. dependent var		0.342680
S.E. of regression	0.196105	Akaike info criterion		-0.310203
Sum squared resid	1.153714	Schwarz criterion		-0.130631
Log likelihood	9.273454	F-statistic		23.58871
Durbin-Watson stat	1.770332	Prob(F-statistic)		0.000000

Detalle analítico del índice de inclusión en una institución educativa

Colegio de Occidente: Anserma

Introducción

Este informe contiene los resultados de la primera aplicación del índice de inclusión (Correa, 2008) en los cinco estamentos de la comunidad educativa: estudiantes, padres, docentes, directivos y otros miembros de la comunidad, en cada una de las áreas: gestión directiva, gestión académica, gestión administrativa y gestión de la comunidad y para todos los procesos.

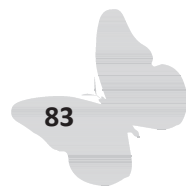
La información contenida en el informe constituye un elemento cuantitativo de la evaluación del índice de inclusión en la Institución Educativa y debe ser complementada con su presentación a la comunidad, no sólo como parte de la estrategia de comunicación que este proceso implica, sino con el propósito de darle sentido y significación a las cifras y a los datos por ellos suministrados.

La socialización y discusión de los resultados arrojados por la evaluación permite además, con la participación de los líderes de la comunidad académica y de los líderes sociales avanzar en la discusión sobre las estrategias de inclusión que no deben circunscribirse al ámbito de la institución educativa.

La participación de los actores sociales en las decisiones sobre la construcción de una sociedad incluyente, no sólo en lo educativo, es garantía de su sostenibilidad como política de desarrollo además, a través del fortalecimiento de su capital social, crea condiciones para mejorar los niveles de desarrollo humano.

El informe está estructurado en 8 apartados, incluyendo la bibliografía. En el primero se da cuenta de los resultados de los estudiantes, en el segundo de los padres, en el tercero de los docentes, en el cuarto de los directivos, en el quinto de los profesionales de apoyo, en el sexto un resumen para la institución y por último, en el séptimo, se consigna el índice global.

A excepción del séptimo, en todos los otros seis está discriminado para cada uno de los procesos contemplados en la evaluación.



1. Estudiantes

Un total de 161 estudiantes participaron en la evaluación de las tres áreas puestas a su consideración en el Colegio Occidente y los resultados, en cada una de las áreas, son:

Gestión directiva

La gestión directiva contempla 6 procesos evaluados a través de 25 componentes. Cuadro 1. Su promedio de 2,69, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los estudiantes; sin embargo, su alto coeficiente de variación, 67%, la convierte en poco confiable.

Direccionamiento estratégico. Obtuvo un promedio de 3,3, lo cual indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los estudiantes; sin embargo, el elevado coeficiente de variación del 26%, señala que las respuestas para este indicador son muy variables y por lo tanto la media aritmética es poco representativa y se sospecha de poca confiabilidad.

Gerencia estratégica. El promedio fue de 1,0, lo cual indica que los estudiantes desconocen las acciones inclusivas que desarrolla la institución para la atención a la diversidad. Su elevado coeficiente de variación, 280%, señala una media de poca confiabilidad.

Gobierno escolar. Su promedio es de 2,75, lo que indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los estudiantes; sin embargo su alto coeficiente de variación, 49%, la convierte en poco confiable.

Cultura institucional. Promedio de 2,41, mostraría que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los estudiantes; sin embargo su alto coeficiente de variación, 56%, la convierte en poco confiable.

Clima escolar. Promedio 3,0, lo cual indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los estudiantes; sin embargo, el elevado coeficiente de variación del 48%, señala que las respuestas para este indicador son muy variables y por lo tanto la media aritmética es poco representativa y se sospecha de poca confiabilidad.

Relaciones con el entorno. Promedio 2,48, mostraría que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los estudiantes; sin embargo su alto coeficiente de variación, 61%, la convierte en poco confiable.

Cuadro 1. Área A: gestión directiva

Variable		N° de Encuestas	Media aritmética	Desviación estandar	Coefficiente de variación (%)	Límite inferior	Límite superior
Proceso A1: Direccionamiento estratégico	A11	159	3,44	0,95	27,7	3,36	3,52
	A12	159	3,86	0,43	11,1	3,83	3,90
	A13	159	2,64	1,06	40,2	2,56	2,73
Proceso A2: Gerencia Estratégica	A21	158	1,98	1,43	71,9	1,87	2,09
	A24	158	0,05	0,25	488,2	0,03	0,07
Proceso A3: Gobierno Escolar	A31	158	2,41	1,43	59,4	2,30	2,53
	A32	161	1,84	1,28	69,5	1,74	1,95
	A33	161	2,74	1,45	52,8	2,62	2,85
	A34	161	2,31	1,47	63,7	2,19	2,43
	A35	161	3,23	1,42	44,0	3,12	3,34
	A36	160	3,96	0,28	7,1	3,93	3,98
Proceso A4: Cultura Institucional	A41	160	3,51	0,76	21,7	3,45	3,57
	A42	161	2,45	1,36	55,2	2,35	2,56
	A43	161	2,12	1,32	62,1	2,01	2,22
	A44	158	1,58	1,35	85,7	1,47	1,68
Proceso A5: Clima Escolar	A51	160	3,41	1,00	29,3	3,33	3,49
	A52	160	0,84	1,38	164,5	0,73	0,95
	A53	161	3,32	1,23	37,0	3,22	3,41
	A54	161	2,81	1,16	41,3	2,72	2,91
	A55	160	3,84	0,62	16,2	3,79	3,89
	A56	160	3,07	1,08	35,3	2,98	3,15
	A57	159	3,51	0,99	28,3	3,43	3,59
	A58	160	3,19	1,02	31,9	3,11	3,27
Proceso A6: Relaciones con el entorno	A61	160	1,71	1,46	85,5	1,60	1,83
	A63	160	3,26	1,17	35,8	3,17	3,36
TOTALES	Total A11 a A13	159	3	1	26	3,25	3,38
	Total A21 a A24	158	1	1	280	0,95	1,08
	Total A31 a A36	160	3	1	49	2,65	2,85
	Total A41 a A44	160	2	1	56	2,32	2,51
	Total A51 a A58	160	3	1	48	2,91	3,08
	Total A61 a A63	160	2	1	61	2,38	2,59
	TOTAL ÁREA A	160	3	1	67	2,60	2,77



Gestión académica

La gestión académica contempla 4 procesos evaluados a través de 14 componentes. Cuadro 2. Su promedio de 2,12, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los estudiantes; sin embargo su alto coeficiente de variación, 77%, la convierte en poco confiable.

Diseño pedagógico. Promedio 2,98, indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los estudiantes; sin embargo, el elevado coeficiente de variación del 48%, señala que las respuestas para este indicador son muy variables y por lo tanto la media aritmética es poco representativa y se sospecha de poca confiabilidad.

Cuadro 2. Área B: gestión académica

Variable		N° de Encuestas	Media aritmética	Desviación estandar	Coeficiente de variación (%)	Límite inferior	Límite superior
Proceso B1: Diseño Pedagógico	B14	160	2,98	1,42	47,5	2,87	3,09
Proceso B2: Prácticas Pedagógicas	B21	161	1,70	1,43	84,1	1,59	1,82
	B22	159	1,08	1,57	145,5	0,95	1,20
	B23	161	3,14	1,27	40,4	3,04	3,24
	B24	158	1,65	1,58	95,8	1,52	1,77
Proceso B3: Gestión de Aula	B31	160	3,19	1,02	32,1	3,11	3,28
	B32	161	2,36	0,83	35,3	2,29	2,43
	B33	161	0,84	1,27	150,1	0,74	0,94
	B34	160	2,12	1,28	60,4	2,02	2,22
Proceso B4: Seguimiento académico	B41	161	1,56	1,63	104,6	1,43	1,69
	B42	161	1,43	1,70	118,4	1,30	1,57
	B43	160	2,09	1,42	67,9	1,98	2,21
	B44	161	2,71	1,34	49,3	2,61	2,82
	B45	161	2,85	1,28	44,9	2,75	2,95
TOTALES	Total B14	160	3	1	48	2,87	3,09
	Total B21 a B24	160	2	1	91	1,77	2,01
	Total B31 a B34	161	2	1	69	2,04	2,22
	Total B41 a B45	161	2	1	77	2,01	2,25
	TOTAL ÁREA B	160	2	1	77	2,01	2,23

Prácticas pedagógicas. Promedio 1,89, indica que los estudiantes desconocen las acciones inclusivas que desarrolla la institución para la atención a la diversidad. Su elevado coeficiente de variación, 91%, señala una media de poca confiabilidad.

Gestión de aula. Su promedio de 2,13, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los estudiantes; sin embargo su alto coeficiente de variación, 69%, la convierte en poco confiable.

Seguimiento académico. Su promedio de 2,13, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los estudiantes; sin embargo su alto coeficiente de variación, 77%, la convierte en poco confiable.

Gestión de la comunidad

La gestión de la comunidad contempla 4 procesos evaluados a través de 10 componentes. Cuadro 3. Su promedio de 2,06, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los estudiantes; sin embargo su alto coeficiente de variación, 74%, la convierte en poco confiable.

Inclusión. Su promedio de 3,06 indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los estudiantes; sin embargo, el elevado coeficiente de variación del 41%, señala que las respuestas para este indicador son muy variables y por lo tanto la media aritmética es poco representativa y se sospecha de poca confiabilidad.

Cuadro 3. Área D: gestión de la comunidad

Variable		N° de Encuestas	Media aritmética	Desviación estandar	Coeficiente de variación (%)	Límite Inferior	Límite Superior
Proceso D1: Inclusión	D11	159	3,06	1,26	41,0	2,96	3,16
	D21	157	1,41	1,28	91,0	1,31	1,51
Proceso D2: Proyección a la Comunidad	D22	159	2,36	1,45	61,4	2,25	2,48
	D23	161	1,48	1,36	91,7	1,37	1,59
Proceso D3: Participación y Convivencia	D31	160	1,94	1,47	75,5	1,83	2,06
	D32	161	1,68	1,34	79,8	1,58	1,79
	D33	160	0,99	1,23	123,9	0,90	1,09
PROCESO D4: Prevención de Riesgos	D41	161	2,78	1,34	48,3	2,67	2,88
	D42	160	3,30	1,11	33,6	3,21	3,39
	D43	160	1,66	1,60	96,1	1,54	1,79
TOTALES	Total D11	159	3	1	41	2,96	3,16
	Total D21 a D23	159	2	1	81	1,64	1,86
	Total D31 a D33	160	2	1	93	1,43	1,65
	Total D41 a D43	160	3	1	59	2,47	2,69
	TOTAL ÁREA D	160	2	1	74	1,96	2,17

Proyección a la comunidad. Su promedio de 1.75 indica que los estudiantes desconocen las acciones inclusivas que desarrolla la institución para la atención a la diversidad. Su elevado coeficiente de variación, 81%, señala una media de poca confiabilidad.

Participación y convivencia. Su promedio de 1.54 indica que los estudiantes desconocen las acciones inclusivas que desarrolla la institución para la atención a la diversidad. Su elevado coeficiente de variación, 93%, señala una media de poca confiabilidad.

Prevención de riesgos. Su promedio de 2,58 indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los estudiantes; sin embargo su alto coeficiente de variación, 59%, la convierte en poco confiable.

2. Padres

Un total de 160 padres participaron en la evaluación de las tres áreas puestas a su consideración en el Colegio Occidente y los resultados, en cada una de las áreas, son:

Gestión directiva

La gestión directiva contempla 6 procesos evaluados a través de 25 componentes. Cuadro 4. Su promedio de 3,03, indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los padres; sin embargo, el elevado coeficiente de variación del 60%, señala que las respuestas para este indicador son muy variables y por lo tanto la media aritmética es poco representativa y se sospecha de poca confiabilidad.

Direccionamiento estratégico. Su promedio 3,54, indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad y la usa para aportar al desarrollo institucional; sin embargo, su coeficiente de variación de 22% indica poca confiabilidad en esta medida.

Gerencia estratégica. Su promedio 1,70 indica que los padres desconocen las acciones inclusivas que desarrolla la institución para la atención a la diversidad. Su elevado coeficiente de variación, 191%, señala una media de poca confiabilidad.

Gobierno escolar. Su promedio de 3,08 indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los padres; sin embargo, el elevado coeficiente de variación del 42%, señala que las respuestas para este indicador son muy variables y por lo tanto la media aritmética es poco representativa y se sospecha de poca confiabilidad.

Cuadro 4. Área A: gestión directiva

Variable		N° de Encuestas	Media aritmética	Desviación estandar	Coefficiente de variación (%)	Límite inferior	Límite superior
Proceso A1: Direccio- namiento estratégico	A11	158	3,63	0,86	23,6	3,56	3,69
	A12	159	3,81	0,55	14,5	3,77	3,86
	A13	160	3,46	1,00	29,0	3,38	3,54
Proceso A2: Gerencia Estratégica	A21	157	3,19	1,14	35,9	3,10	3,28
	A24	158	0,21	0,72	346,2	0,15	0,27
Proceso A3: Gobierno Escolar	A31	159	3,03	1,36	44,9	2,92	3,13
	A32	158	1,66	1,42	85,4	1,55	1,78
	A33	156	3,09	1,39	45,1	2,98	3,20
	A34	158	2,92	1,39	47,7	2,81	3,04
	A35	160	3,89	0,53	13,7	3,85	3,94
	A36	160	3,90	0,56	14,4	3,86	3,94
Proceso A4: Cultura Institucional	A41	160	3,71	0,86	23,1	3,64	3,78
	A42	159	3,24	1,14	35,2	3,15	3,33
	A43	158	2,85	1,36	47,7	2,74	2,96
	A44	158	2,39	1,56	65,3	2,26	2,51
PROCESO A5: Clima Escolar	A51	159	3,74	0,83	22,2	3,67	3,80
	A52	159	0,25	0,82	325,5	0,19	0,32
	A53	157	3,83	0,71	18,4	3,78	3,89
	A54	157	3,04	1,31	43,0	2,93	3,14
	A55	158	3,89	0,50	12,8	3,85	3,93
	A56	160	3,72	0,83	22,2	3,65	3,78
	A57	159	3,84	0,61	15,9	3,79	3,89
	A58	160	3,48	0,99	28,4	3,40	3,56
PROCESO A6: Relacio- nes con el entorno	A61	158	1,46	1,46	100,4	1,34	1,57
	A63	160	3,48	1,02	29,2	3,39	3,56
TOTALES	Total A11 a A 13	159	4	1	22	3,57	3,70
	Total A21 a A24	158	2	1	191	1,63	1,77
	Total A31 a A36	159	3	1	42	2,99	3,17
	Total A41 a A44	159	3	1	43	2,95	3,14
	Total A51 a A58	159	3	1	61	3,16	3,29
	Total A61 a A63	159	2	1	65	2,37	2,56
	TOTAL ÁREA A	159	3	1	60	2,95	3,11

Cultura institucional. Su promedio de 3,05 indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los padres; sin embargo, el elevado coeficiente de variación del 43%, señala que las respuestas para este indicador son muy variables y por

lo tanto la media aritmética es poco representativa y se sospecha de poca confiabilidad.

Clima escolar. Su promedio de 3,23 indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los padres; sin embargo, el elevado coeficiente de variación del 61%, señala que las respuestas para este indicador son muy variables y por lo tanto la media aritmética es poco representativa y se sospecha de poca confiabilidad.

Relaciones con el entorno. Su promedio de 2,47 indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los padres; sin embargo su alto coeficiente de variación, 65%, la convierte en poco confiable.

Gestión académica

La gestión académica contempla 4 procesos evaluados a través de 14 componentes. Cuadro 5. Su promedio de 2,61, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los padres; sin embargo su alto coeficiente de variación, 61%, la convierte en poco confiable.

Diseño pedagógico. Promedio 3,85, indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad y la usa para aportar al desarrollo institucional. Su coeficiente de variación de 13% indica alta confiabilidad en esta medida. Para toda la población de padres de familia de la institución se espera que el promedio se ubique entre 3,81 y 3,89.

Prácticas pedagógicas. Su promedio de 2,10 indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los padres; sin embargo su alto coeficiente de variación, 85%, la convierte en poco confiable.

Gestión de aula. Su promedio de 2,37 indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los padres; sin embargo su alto coeficiente de variación, 61%, la convierte en poco confiable.

Seguimiento académico. Su promedio de 2,96 indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los padres; sin embargo, el elevado coeficiente de variación del 50%, señala que las respuestas para este indicador son muy variables y por lo tanto la media aritmética es poco representativa y se sospecha de poca confiabilidad.

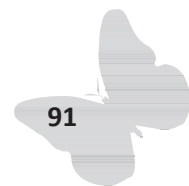
Cuadro 5. Área B: gestión académica

Variable		N° de Encuestas	Media aritmética	Desviación estandar	Coefficiente de variación (%)	Límite inferior	Límite superior
Proceso B1: Diseño Pedagógico	B14	159	3,85	0,51	13,1	3,81	3,89
Proceso B2: Prácticas Pedagógicas	B21	159	3,09	1,40	45,3	2,98	3,20
	B22	159	1,16	1,46	125,3	1,05	1,28
	B23	157	2,78	1,51	54,2	2,66	2,90
	B24	158	1,37	1,55	113,6	1,24	1,49
Proceso B3: Gestión de Aula	B31	158	3,06	0,98	32,1	2,98	3,14
	B32	155	2,34	1,16	49,7	2,25	2,44
	B33	154	0,98	1,22	124,8	0,88	1,08
	B34	160	3,09	1,19	38,5	2,99	3,18
Proceso B4: Seguimiento académico	B41	157	2,39	1,69	70,6	2,26	2,53
	B42	159	2,36	1,74	73,9	2,22	2,50
	B43	160	3,09	1,38	44,5	2,98	3,20
	B44	160	3,44	1,15	33,4	3,35	3,53
	B45	161	3,50	1,04	29,7	3,41	3,58
TOTALES	Total B14	159	4	1	13	3,81	3,89
	Total B21 a B24	158	2	1	85	1,98	2,22
	Total B31 a B34	157	2	1	61	2,28	2,46
	Total B41 a B45	159	3	1	50	2,85	3,07
	TOTAL ÁREA B	158	3	1	61	2,51	2,71

Gestión de la comunidad

La gestión de la comunidad contempla 4 procesos evaluados a través de 10 componentes. Cuadro 6. Su promedio de 2,74, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los padres; sin embargo su alto coeficiente de variación, 57%, la convierte en poco confiable.

Inclusión. Su promedio de 3,22 indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los padres; sin embargo, el elevado coeficiente de variación del 39%, señala que las respuestas para este indicador son muy variables y por lo tanto la media aritmética es poco representativa y se sospecha de poca confiabilidad.



Cuadro 6. Área D: gestión de la comunidad

Variable		N° de Encuestas	Media aritmética	Desviación estandar	Coefficiente de variación (%)	Límite inferior	Límite superior
Proceso D1: Inclusión	D11	160	3,22	1,24	38,6	3,12	3,32
Proceso D2: Proyección a la Comunidad	D21	160	1,98	1,46	73,8	1,86	2,09
	D22	159	3,21	1,22	38,1	3,12	3,31
	D23	159	2,96	1,43	48,3	2,85	3,08
Proceso D3: Participación y Convivencia	D31	158	3,13	1,36	43,4	3,02	3,23
	D32	160	3,04	1,31	43,2	2,94	3,15
	D33	159	1,06	1,41	133,5	0,94	1,17
Proceso D4: Prevención de Riesgos	D41	159	2,52	1,73	68,7	2,38	2,65
	D42	159	3,53	1,08	30,5	3,45	3,62
	D43	160	2,78	1,45	52,2	2,66	2,89
TOTALES	Total D11	160	3	1	39	3,12	3,32
	Total D21 a D23	159	3	1	53	2,61	2,83
	Total D31 a D33	159	2	1	73	2,30	2,52
	Total D41 a D43	159	3	1	50	2,83	3,05
	TOTAL ÁREA D	159	3	1	57	2,63	2,85

Proyección a la comunidad. Su promedio de 2,72 indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los padres; sin embargo su alto coeficiente de variación, 53%, la convierte en poco confiable.

Participación y convivencia. Su promedio de 2,41 indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los padres; sin embargo su alto coeficiente de variación, 73%, la convierte en poco confiable.

Prevención de riesgos. Su promedio de 2,94 indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los padres; sin embargo, el elevado coeficiente de variación del 50%, señala que las respuestas para este indicador son muy variables y por lo tanto la media aritmética es poco representativa y se sospecha de poca confiabilidad.

3. Docentes

Un total de 83 docentes participaron en la evaluación de las cuatro áreas puestas a su consideración en el Colegio Occidente y los resultados, en cada una de las áreas, son:

Gestión directiva

La gestión directiva contempla 6 procesos evaluados a través de 30 componentes. Cuadro 7. Su promedio de 2.41 indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los docentes; sin embargo su alto coeficiente de variación, 57%, la convierte en poco confiable.

Direccionamiento estratégico. Su promedio 3,27, indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los docentes; sin embargo, el elevado coeficiente de variación del 24%, señala que las respuestas para este indicador son muy variables y por lo tanto la media aritmética es poco representativa y se sospecha de poca confiabilidad.

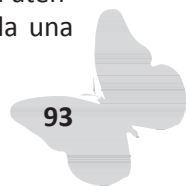
Gerencia estratégica. Su promedio es 1,88, indica que los docentes desconocen las acciones inclusivas que desarrolla la institución para la atención a la diversidad. Su elevado coeficiente de variación, 80%, señala una media de poca confiabilidad.

Gobierno escolar. Su promedio es 2,45, que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los docentes; sin embargo su alto coeficiente de variación, 56%, la convierte en poco confiable.

Cultura institucional. Su promedio es 1,99, indica que los docentes desconocen las acciones inclusivas que desarrolla la institución para la atención a la diversidad. Su elevado coeficiente de variación, 75%, señala una media de poca confiabilidad.

Clima escolar. Su promedio es 3.04, indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los docentes; sin embargo, el elevado coeficiente de variación del 34%, señala que las respuestas para este indicador son muy variables y por lo tanto la media aritmética es poco representativa y se sospecha de poca confiabilidad.

Relaciones con el entorno. Su promedio es 1,52, indica que los docentes desconocen las acciones inclusivas que desarrolla la institución para la atención a la diversidad. Su elevado coeficiente de variación, 83%, señala una media de poca confiabilidad.



Cuadro 7. Área A: gestión directiva

Variable		N° de Encuestas	Media aritmética	Desviación estandar	Coefficiente de variación (%)	Límite inferior	Límite superior
Proceso A1: Direccionamiento estratégico	A11	83	3,84	0,48	12,5	3,79	3,90
	A12	83	2,99	0,92	30,7	2,89	3,09
	A13	83	2,99	0,82	27,4	2,90	3,08
Proceso A2: Gerencia Estratégica	A21	83	2,43	0,89	36,4	2,34	2,53
	A22	83	2,67	1,26	47,1	2,54	2,81
	A23	81	2,59	0,93	36,0	2,49	2,70
	A24	81	0,69	1,14	164,3	0,56	0,82
	A25	83	1,00	1,15	114,8	0,87	1,13
Proceso A3: Gobierno Escolar	A31	83	1,11	1,25	112,7	0,97	1,25
	A32	81	1,94	1,36	70,3	1,79	2,09
	A33	82	1,94	1,20	61,9	1,81	2,07
	A34	82	2,16	1,25	58,0	2,02	2,30
	A35	80	3,69	0,77	21,0	3,60	3,77
	A36	83	3,84	0,57	14,9	3,78	3,91
Proceso A4: Cultura Institucional	A41	83	2,73	1,05	38,3	2,62	2,85
	A42	83	3,01	0,82	27,2	2,92	3,10
	A43	83	1,10	1,35	123,0	0,95	1,25
	A44	83	1,12	1,23	110,1	0,98	1,26
Proceso A5: Clima Escolar	A51	81	2,54	0,88	34,6	2,44	2,64
	A52	83	1,90	1,54	80,6	1,73	2,07
	A53	82	3,45	0,79	22,8	3,36	3,54
	A54	83	2,93	0,84	28,6	2,84	3,02
	A55	83	3,49	0,94	27,0	3,39	3,60
	A56	82	3,24	1,00	30,9	3,13	3,36
	A57	83	3,47	0,79	22,7	3,38	3,56
	A58	83	3,27	0,83	25,3	3,17	3,36
Proceso A6: Relaciones con el entorno	A61	83	2,34	1,03	44,0	2,22	2,45
	A62	83	1,63	1,01	62,0	1,52	1,74
	A63	83	1,31	1,20	91,3	1,18	1,45
	A64	82	0,82	1,10	134,8	0,69	0,94
TOTALES	Total A11 a A13	83	3	1	24	3,19	3,35
	Total A21 a A25	82	2	1	80	1,76	2,00
	Total A31 a A36	82	2	1	56	2,33	2,56
	Total A41 a A44	83	2	1	75	1,87	2,11
	Total A51 a A58	83	3	1	34	2,93	3,14
	Total A61 a A64	83	2	1	83	1,40	1,64
	TOTAL ÁREA A	82	2	1	57	2,30	2,52

Gestión académica

La gestión académica contempla 4 procesos evaluados a través de 15 componentes. Cuadro 8. Su promedio de 2,34, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los docentes; sin embargo su alto coeficiente de variación, 53%, la convierte en poco confiable.

Diseño pedagógico. Promedio 2,49, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los docentes; sin embargo su alto coeficiente de variación, 54%, la convierte en poco confiable.

Prácticas pedagógicas. Su promedio es 1,80, indica que los docentes desconocen las acciones inclusivas que desarrolla la institución para la atención a la diversidad. Su elevado coeficiente de variación, 63%, señala una media de poca confiabilidad.

Cuadro 8. Área b: gestión académica

Variable		N° de Encuestas	Media aritmética	Desviación estandar	Coeficiente de variación (%)	Límite inferior	Límite superior
Proceso B1: Diseño Pedagógico	B11	83	3,37	0,95	28,0	3,27	3,48
	B12	82	2,71	1,18	43,6	2,58	2,84
	B13	82	1,37	1,25	91,7	1,23	1,50
Proceso B2: Prácticas Pedagógicas	B23	82	1,57	1,08	68,5	1,45	1,69
	B24	83	2,02	1,15	56,7	1,90	2,15
Proceso B3: Gestión de Aula	B31	83	3,25	0,68	20,8	3,18	3,33
	B32	82	2,77	0,97	35,1	2,66	2,88
	B33	82	2,26	0,93	41,1	2,15	2,36
	B34	83	2,98	0,94	31,5	2,87	3,08
Proceso B4: Seguimiento académico	B41	83	1,43	1,39	96,9	1,28	1,59
	B42	83	3,11	0,95	30,6	3,00	3,21
	B43	83	2,10	0,96	45,7	1,99	2,20
	B44	83	3,61	0,60	16,6	3,55	3,68
	B45	83	1,48	1,21	81,9	1,35	1,62
	B46	81	1,04	1,17	112,5	0,91	1,17
TOTALES	Total B11 a B13	82	2	1	54	2,36	2,61
	Total B23 a B24	83	2	1	63	1,68	1,92
	Total B31 a B34	83	3	1	32	2,72	2,91
	Total B41 a B46	83	2	1	64	2,01	2,24
	TOTAL ÁREA B	83	2	1	53	2,22	2,45

Gestión de aula. Su promedio es 2,82, indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los docentes; sin embargo, el elevado coeficiente de variación del 32%, señala que las respuestas para este indicador son muy variables y por lo tanto la media aritmética es poco representativa y se sospecha de poca confiabilidad.

Seguimiento académico. Su promedio es 2,13, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los docentes; sin embargo su alto coeficiente de variación, 64%, la convierte en poco confiable.

Gestión administrativa

La gestión administrativa contempla 5 procesos evaluados a través de 19 componentes. Cuadro 9. Su promedio de 2,47, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los docentes; sin embargo su alto coeficiente de variación, 50%, la convierte en poco confiable.

Apoyo a la gestión académica. Su promedio es 3,34, indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los docentes; sin embargo, el elevado coeficiente de variación del 31%, señala que las respuestas para este indicador son muy variables y por lo tanto la media aritmética es poco representativa y se sospecha de poca confiabilidad.

Administración de los recursos. Su promedio es 2,27, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los docentes; sin embargo su alto coeficiente de variación, 64%, la convierte en poco confiable.

Administración de servicios complementarios. Su promedio es 2,36, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los docentes; sin embargo su alto coeficiente de variación, 52%, la convierte en poco confiable.

Talento humano. Su promedio es 2,47, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los docentes; sin embargo su alto coeficiente de variación, 43%, la convierte en poco confiable.

Apoyo financiero. Su promedio es 0,75, indica que no se desarrollan acciones inclusivas para la atención a la diversidad. Su alto coeficiente de variación, 115%, la convierte en poco confiable.

Cuadro 9. Dimensión C: gestión administrativa

Variable		N° de Encuestas	Media aritmética	Desviación estandar	Coefficiente de variación (%)	Límite inferior	Límite superior
Proceso C1: Apoyo a la Gestión Académica	C11	80	3,21	1,10	34,2	3,09	3,34
	C12	83	3,72	0,75	20,3	3,64	3,81
	C13	83	3,07	1,13	36,9	2,95	3,20
Proceso C2: Administración de los Recursos	C22	83	3,06	1,07	35,1	2,94	3,18
	C23	83	2,71	1,36	50,1	2,56	2,86
	C26	82	2,39	1,16	48,6	2,26	2,52
	C27	82	0,91	1,12	122,9	0,79	1,04
Proceso C3: Administración de Servicios Complementarios	C31	81	2,36	1,22	51,6	2,22	2,49
Proceso C4: Talento Humano	C41	81	2,91	1,11	38,1	2,79	3,04
	C42	83	2,41	1,07	44,5	2,29	2,53
	C43	83	2,13	0,92	43,2	2,03	2,23
	C44	83	2,81	0,99	35,4	2,70	2,92
	C45	82	2,49	1,05	42,0	2,37	2,60
	C46	82	2,11	1,04	49,4	1,99	2,23
	C47	83	3,13	0,95	30,2	3,03	3,24
	C48	83	1,34	1,05	78,6	1,22	1,45
	C49	82	2,61	0,95	36,5	2,50	2,72
	C410	83	2,77	0,94	34,0	2,67	2,88
PROCESO C5: Apoyo Financiero	C52	82	0,74	0,86	115,3	0,65	0,84
TOTALES	Total C11 a C13	82	3	1	30,5	3,23	3,45
	Total C22 a C27	83	2	1	64,2	2,14	2,40
	Total C31	81	2	1	51,6	2,22	2,49
	Total C41 a C410	83	2	1	43,2	2,36	2,58
	Total C52	82	1	1	115,3	0,65	0,84
	TOTAL ÁREA C	82	2	1	49,8	2,35	2,58

Gestión de la comunidad

La gestión de la comunidad contempla 4 procesos evaluados a través de 10 componentes. Cuadro 10. Su promedio de 2,03, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la tención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los docentes; sin embargo su alto coeficiente de variación, 65%, la convierte en poco confiable.

Cuadro 10. Área D: gestión de la comunidad

Variable		N° de Encuestas	Media aritmética	Desviación estandar	Coefficiente de variación (%)	Límite inferior	Límite superior
Proceso D1: Inclusión	D11	83	2,34	0,89	38,0	2,24	2,44
Proceso D2: Proyección a la Comunidad	D21	82	3,04	1,13	37,1	2,91	3,16
	D22	81	1,22	1,34	109,8	1,07	1,37
	D23	82	2,12	1,38	65,1	1,97	2,28
Proceso D3: Participación y Convivencia	D31	83	2,45	1,20	49,2	2,31	2,58
	D32	82	1,35	1,09	80,7	1,23	1,48
	D33	83	1,05	1,06	100,9	0,93	1,17
Proceso D4: Prevención de Riesgos	D41	82	2,37	1,16	49,0	2,24	2,49
	D42	83	2,90	0,96	33,0	2,80	3,01
	D43	83	1,45	1,24	85,9	1,31	1,58
TOTALES	Total D11	83	2	1	38,0	2,24	2,44
	Total D21 a D23	82	2	1	70,7	1,98	2,27
	Total D31 a D33	83	2	1	76,9	1,49	1,74
	Total D41 a D43	83	2	1	56,0	2,11	2,36
	TOTAL ÁREA D	82	2	1	64,9	1,90	2,16

Inclusión. Su promedio de 2,34, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los docentes; sin embargo su alto coeficiente de variación, 38%, la convierte en poco confiable.

Proyección a la comunidad. Su promedio es 2,13, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los docentes; sin embargo su alto coeficiente de variación, 71%, la convierte en poco confiable.

Participación y convivencia. Su promedio es 1,62, indica que los docentes desconocen las acciones inclusivas que desarrolla la institución para la atención a la diversidad. Su elevado coeficiente de variación, 77%, señala una media de poca confiabilidad.

Prevención de riesgos. Su promedio es 2,24, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los docentes; sin embargo su alto coeficiente de variación, 56%, la convierte en poco confiable.

4. Directivos

Un total de 5 directivos participaron en la evaluación de las cuatro áreas puestas a su consideración en el Colegio Occidente y los resultados, en cada una de las áreas, son:

Gestión directiva

La gestión directiva contempla 6 procesos evaluados a través de 30 componentes. Cuadro 11. Su promedio de 2,73 indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los directivos; sin embargo su alto coeficiente de variación, 43%, la convierte en poco confiable.

Direccionamiento estratégico. Su promedio 3,54, indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad y la usa para aportar al desarrollo institucional. Su coeficiente de variación de 17% indica poca confiabilidad en esta medida.

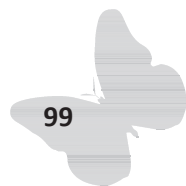
Gerencia estratégica. Su promedio es 2,28, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los directivos; sin embargo su alto coeficiente de variación, 57%, la convierte en poco confiable.

Gobierno escolar. Su promedio es 2,60, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los directivos; sin embargo su alto coeficiente de variación, 45%, la convierte en poco confiable.

Cultura institucional. Su promedio es 2,50, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los directivos; sin embargo su alto coeficiente de variación, 52%, la convierte en poco confiable.

Clima escolar. Su promedio es 3,15, indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los directivos; sin embargo, el elevado coeficiente de variación del 34%, señala que las respuestas para este indicador son muy variables y por lo tanto la media aritmética es poco representativa y se sospecha de poca confiabilidad.

Relaciones con el entorno. Su promedio es 2,24, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los directivos; sin embargo su alto coeficiente de variación, 52%, la convierte en poco confiable.



Cuadro 11. Área A: gestión directiva

Variable		N° de Encuestas	Media aritmética	Desviación estandar	Coefficiente de variación (%)	Límite inferior	Límite superior
Proceso A1: Direccionamiento estratégico	A11	5	4,00	0,00	0,0	4,00	4,00
	A12	5	3,40	0,55	16,1	3,13	3,67
	A13	5	3,20	1,10	34,2	2,65	3,75
Proceso A2: Gerencia Estratégica	A21	5	3,00	1,00	33,3	2,50	3,50
	A22	5	2,60	0,55	21,1	2,33	2,87
	A23	5	2,60	0,55	21,1	2,33	2,87
	A24	5	1,00	1,41	141,4	0,29	1,71
	A25	5	2,20	1,48	67,4	1,46	2,94
Proceso A3: Gobierno Escolar	A31	5	1,60	1,14	71,3	1,03	2,17
	A32	5	1,80	1,10	60,9	1,25	2,35
	A33	5	2,00	1,22	61,2	1,39	2,61
	A34	5	2,40	1,52	63,2	1,64	3,16
	A35	5	3,80	0,45	11,8	3,58	4,02
	A36	5	4,00	0,00	0,0	4,00	4,00
Proceso A4: Cultura Institucional	A41	5	2,80	0,84	29,9	2,38	3,22
	A42	5	3,40	0,89	26,3	2,95	3,85
	A43	5	1,80	1,64	91,3	0,98	2,62
	A44	5	2,00	1,22	61,2	1,39	2,61
Proceso A5: Clima Escolar	A51	5	2,00	1,00	50,0	1,50	2,50
	A52	5	1,40	1,95	139,2	0,43	2,37
	A53	5	3,80	0,45	11,8	3,58	4,02
	A54	5	2,80	0,84	29,9	2,38	3,22
	A55	5	3,80	0,45	11,8	3,58	4,02
	A56	5	3,80	0,45	11,8	3,58	4,02
	A57	5	4,00	0,00	0,0	4,00	4,00
	A58	5	3,60	0,55	15,2	3,33	3,87
Proceso A6: Relaciones con el entorno	A61	5	3,20	0,84	26,1	2,78	3,62
	A62	4	2,50	0,58	23,1	2,17	2,83
	A63	4	2,00	1,63	81,6	1,06	2,94
	A64	4	1,25	0,96	76,6	0,70	1,80
TOTALES	Total A11 a A13	5	4	1	17	3,26	3,81
	Total A21 a A25	5	2	1	57	1,78	2,78
	Total A31 a A36	5	3	1	45	2,15	3,05
	Total A41 a A44	5	3	1	52	1,93	3,07
	Total A51 a A58	5	3	1	34	2,80	3,50
	Total A61 a A64	4	2	1	52	1,68	2,79
	TOTAL ÁREA A	5	3	1	43	2,28	3,17

Gestión académica

La gestión académica contempla 4 procesos evaluados a través de 15 componentes. Cuadro 12. Su promedio de 2,50, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los directivos; sin embargo su alto coeficiente de variación, 44%, la convierte en poco confiable.

Diseño pedagógico. Promedio 2,43, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los directivos; sin embargo su alto coeficiente de variación, 55%, la convierte en poco confiable.

Prácticas pedagógicas. Su promedio es 2,20, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los directivos; sin embargo su alto coeficiente de variación, 41%, la convierte en poco confiable.

Cuadro 12. Área B: gestión académica

Variable		N° de Encuestas	Media aritmética	Desviación estandar	Coeficiente de variación (%)	Límite inferior	Límite superior
Proceso B1: Diseño Pedagógico	B11	4	3,00	0,82	27,2	2,53	3,47
	B12	4	2,50	1,91	76,6	1,39	3,61
	B13	5	1,80	1,10	60,9	1,25	2,35
Proceso B2: Prácticas Pedagógicas	B23	5	2,60	0,55	21,1	2,33	2,87
	B24	5	1,80	1,10	60,9	1,25	2,35
Proceso B3: Gestión de Aula	B31	5	3,20	0,84	26,1	2,78	3,62
	B32	5	2,80	0,84	29,9	2,38	3,22
	B33	5	1,60	1,52	94,8	0,84	2,36
	B34	5	3,00	0,71	23,6	2,65	3,35
Proceso B4: Seguimiento académico	B41	5	1,20	1,10	91,3	0,65	1,75
	B42	5	3,20	0,45	14,0	2,98	3,42
	B43	5	2,80	0,45	16,0	2,58	3,02
	B44	5	3,20	0,84	26,1	2,78	3,62
	B45	5	3,20	0,45	14,0	2,98	3,42
	B46	5	1,60	1,14	71,3	1,03	2,17
TOTALES	Total B11 a B13	4	2	1	55	1,73	3,13
	Total B23 a B24	5	2	1	41	1,79	2,61
	Total B31 a B34	5	3	1	44	2,16	3,14
	Total B41 a B46	5	3	1	39	2,17	2,90
	TOTAL ÁREA B	5	3	1	44	2,03	2,97

Gestión de aula. Su promedio es 2,65, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los directivos; sin embargo su alto coeficiente de variación, 44%, la convierte en poco confiable.

Seguimiento académico. Su promedio es 2,54, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los directivos; sin embargo su alto coeficiente de variación, 39%, la convierte en poco confiable.

Gestión administrativa

La gestión administrativa contempla 5 procesos evaluados a través de 19 componentes. Cuadro 13. Su promedio de 2,67, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los directivos; sin embargo su alto coeficiente de variación, 48%, la convierte en poco confiable.

Apoyo a la gestión académica. Su promedio es 3,53, indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad y la usa para aportar al desarrollo institucional. Su coeficiente de variación de 24% indica poca confiabilidad en esta medida.

Administración de los recursos. Su promedio es 2,55, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los directivos; sin embargo su alto coeficiente de variación, 63%, la convierte en poco confiable.

Administración de servicios complementarios. Su promedio es 3,20, indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los directivos; sin embargo, el elevado coeficiente de variación del 26%, señala que las respuestas para este indicador son muy variables y por lo tanto la media aritmética es poco representativa y se sospecha de poca confiabilidad.

Talento humano. Su promedio es 2,54, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los directivos; sin embargo su alto coeficiente de variación, 46%, la convierte en poco confiable.

Apoyo financiero. Su promedio es 1,20, indica que los directivos desconocen las acciones inclusivas que desarrolla la institución para la atención a la diversidad. Su elevado coeficiente de variación, 109%, señala una media de poca confiabilidad.

Cuadro 13. Dimensión C: gestión administrativa

Variable		N° de Encuestas	Media aritmética	Desviación estandar	Coefficiente de variación (%)	Límite inferior	Límite superior
Proceso C1: Apoyo a la Gestión Académica	C11	5	3,60	0,55	15,2	3,33	3,87
	C12	5	4,00	0,00	0,0	4,00	4,00
	C13	5	3,00	1,73	57,7	2,13	3,87
Proceso C2: Administración de los Recursos	C22	5	2,60	1,67	64,4	1,76	3,44
	C23	5	3,60	0,89	24,8	3,15	4,05
	C26	5	3,20	0,84	26,1	2,78	3,62
	C27	5	0,80	1,10	136,9	0,25	1,35
Proceso C3: Administración de Servicios Complementarios	C31	5	3,20	0,84	26,1	2,78	3,62
Proceso C4: Talento Humano	C41	5	2,80	0,45	16,0	2,58	3,02
	C42	5	2,20	1,30	59,3	1,55	2,85
	C43	5	2,40	0,55	22,8	2,13	2,67
	C44	5	2,80	0,84	29,9	2,38	3,22
	C45	5	2,60	0,89	34,4	2,15	3,05
	C46	5	1,80	1,30	72,4	1,15	2,45
	C47	5	3,80	0,45	11,8	3,58	4,02
	C48	5	1,00	1,41	141,4	0,29	1,71
	C49	5	3,00	1,00	33,3	2,50	3,50
	C410	5	3,00	1,00	33,3	2,50	3,50
Proceso C5: Apoyo Financiero	C52	5	1,20	1,30	108,7	0,55	1,85
TOTALES	Total C11 a C13	5	4	1	24,3	3,15	3,91
	Total C22 a C27	5	3	1	63,1	1,99	3,11
	Total C31	5	3	1	26,1	2,78	3,62
	Total C41 a C410	5	3	1	45,5	2,08	3,00
	Total C52	5	1	1	108,7	0,55	1,85
	TOTAL ÁREA C	5	3	1	48,1	2,19	3,14

Gestión de la comunidad

La gestión de la comunidad contempla 4 procesos evaluados a través de 10 componentes. Cuadro 14. Su promedio de 2,44, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los directivos; sin embargo su alto coeficiente de variación, 50%, la convierte en poco confiable.

Inclusión. Su promedio de 2,80, indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los directivos; sin embargo, el elevado coeficiente de variación del 16%, señala que las respuestas para este indicador son variables y por lo tanto la media aritmética es poco representativa y se sospecha de poca confiabilidad.

Proyección a la comunidad. Su promedio es 2,67, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los directivos; sin embargo su alto coeficiente de variación, 46%, la convierte en poco confiable.

Participación y convivencia. Su promedio es 1,94, indica que los directivos desconocen las acciones inclusivas que desarrolla la institución para la atención a la diversidad. Su elevado coeficiente de variación, 77%, señala una media de poca confiabilidad.

Prevención de riesgos. Su promedio es 2,60, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los directivos; sin embargo su alto coeficiente de variación, 38%, la convierte en poco confiable.

Cuadro 14. Área d: gestión de la comunidad

Variable		N° de Encuestas	Media aritmética	Desviación estandar	Coeficiente de variación (%)	Límite inferior	Límite superior
Proceso D1: Inclusión	D11	5	2,80	0,45	16,0	2,58	3,02
Proceso D2: Proyección a la Comunidad	D21	5	2,80	0,84	29,9	2,38	3,22
	D22	5	2,40	1,67	69,7	1,56	3,24
	D23	5	2,80	1,10	39,1	2,25	3,35
Proceso D3: Participación y Convivencia	D31	5	3,00	0,71	23,6	2,65	3,35
	D32	5	2,00	1,41	70,7	1,29	2,71
	D33	5	0,80	1,10	136,9	0,25	1,35
Proceso D4: Prevención de Riesgos	D41	5	2,80	0,84	29,9	2,38	3,22
	D42	5	2,80	0,45	16,0	2,58	3,02
	D43	5	2,20	1,48	67,4	1,46	2,94
TOTALES	Total D11	5	3	0	16,0	2,58	3,02
	Total D21 a D23	5	3	1	46,2	2,07	3,27
	Total D31 a D33	5	2	1	77,1	1,40	2,47
	Total D41 a D43	5	3	1	37,8	2,14	3,06
	TOTAL ÁREA D	5	2	1	49,9	1,94	2,94

5. Otros

Un total de 8 profesionales de apoyo participaron en la evaluación de las cuatro áreas puestas a su consideración en el Colegio Occidente y los resultados, en cada una de las áreas, son:

Gestión directiva

La gestión directiva contempla 6 procesos evaluados a través de 30 componentes. Cuadro 15. Su promedio de 3,16 indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los profesionales de apoyo; sin embargo, el elevado coeficiente de variación del 32%, señala que las respuestas para este indicador son variables y por lo tanto la media aritmética es poco representativa y se sospecha de poca confiabilidad.

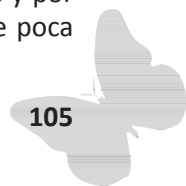
Direccionamiento estratégico. Su promedio 3,58, indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad y la usa para aportar al desarrollo institucional. Su coeficiente de variación de 20% indica poca confiabilidad en esta medida.

Gerencia estratégica. Su promedio es 2,75, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los profesionales de apoyo; sin embargo su alto coeficiente de variación, 48%, la convierte en poco confiable.

Gobierno escolar. Su promedio es 3,40, indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los profesionales de apoyo; sin embargo, el elevado coeficiente de variación del 22%, señala que las respuestas para este indicador son variables y por lo tanto la media aritmética es poco representativa y se sospecha de poca confiabilidad.

Cultura institucional. Su promedio es 2,75, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los profesionales de apoyo; sin embargo su alto coeficiente de variación, 44%, la convierte en poco confiable.

Clima escolar. Su promedio es 3,41, indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los profesionales de apoyo; sin embargo, el elevado coeficiente de variación del 27%, señala que las respuestas para este indicador son muy variables y por lo tanto la media aritmética es poco representativa y se sospecha de poca confiabilidad.



Cuadro 15. Área A: gestión directiva

Variable		N° de Encuestas	Media aritmética	Desviación estandar	Coefficiente de variación (%)	Límite inferior	Límite superior
Proceso A1: Direccionamiento Estratégico	A11	8	3,88	0,35	9,1	3,74	4,01
	A12	8	3,63	0,74	20,5	3,34	3,91
	A13	8	3,25	1,04	31,8	2,86	3,64
Proceso A2: Gerencia Estratégica	A21	8	3,25	1,16	35,8	2,81	3,69
	A22	8	2,63	1,41	53,6	2,09	3,16
	A23	8	3,13	0,99	31,7	2,75	3,50
	A24	8	1,88	1,81	96,4	1,19	2,56
	A25	8	2,88	0,64	22,3	2,63	3,12
Proceso A3: Gobierno Escolar	A31	8	3,50	0,53	15,3	3,30	3,70
	A32	8	3,38	0,74	22,0	3,09	3,66
	A33	8	2,88	0,64	22,3	2,63	3,12
	A34	8	3,00	1,31	43,6	2,51	3,49
	A35	8	3,88	0,35	9,1	3,74	4,01
	A36	8	3,75	0,71	18,9	3,48	4,02
Proceso A4: Cultura Institucional	A41	8	3,00	1,07	35,6	2,60	3,40
	A42	8	3,25	0,71	21,8	2,98	3,52
	A43	8	2,25	1,49	66,1	1,69	2,81
	A44	8	2,50	1,31	52,4	2,01	2,99
Proceso A5: Clima Escolar	A51	8	3,00	1,31	43,6	2,51	3,49
	A52	8	3,25	1,39	42,7	2,73	3,77
	A53	8	3,63	0,52	14,3	3,43	3,82
	A54	8	3,13	0,99	31,7	2,75	3,50
	A55	8	3,50	0,53	15,3	3,30	3,70
	A56	8	3,25	0,89	27,3	2,91	3,59
	A57	8	3,75	0,71	18,9	3,48	4,02
	A58	8	3,75	0,71	18,9	3,48	4,02
Proceso A6: Relaciones con el entorno	A61	8	3,00	0,93	30,9	2,65	3,35
	A62	8	2,75	0,89	32,2	2,41	3,09
	A63	8	3,25	0,71	21,8	2,98	3,52
	A64	8	2,63	1,19	45,2	2,18	3,07
TOTALES	Total A11 a A13	8	4	1	20	3,31	3,85
	Total A21 a A25	8	3	1	48	2,30	3,20
	Total A31 a A36	8	3	1	22	3,13	3,67
	Total A41 a A44	8	3	1	44	2,32	3,18
	Total A51 a A58	8	3	1	27	3,07	3,74
	Total A61 a A64	8	3	1	33	2,56	3,26
	TOTAL ÁREA A	8	3	1	32	2,81	3,51

Relaciones con el entorno. Su promedio es 2,91, indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los profesionales de apoyo; sin embargo, el elevado coeficiente de variación del 33%, señala que las respuestas para este indicador son muy variables y por lo tanto la media aritmética es poco representativa y se sospecha de poca confiabilidad.

Gestión académica

La gestión académica contempla 4 procesos evaluados a través de 15 componentes. Cuadro 16. Su promedio de 2,95, indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por todos los profesionales de apoyo; sin embargo, su alto coeficiente de variación, 37%, la convierte en poco confiable.

Cuadro 16. Área B: gestión académica

Variable		N° de Encuestas	Media aritmética	Desviación estandar	Coeficiente de variación (%)	Límite inferior	Límite superior
Proceso B1: Diseño Pedagógico	B11	8	3,63	0,74	20,5	3,34	3,91
	B12	8	3,25	1,04	31,8	2,86	3,64
	B13	8	3,00	1,41	47,1	2,47	3,53
Proceso B2: Prácticas Pedagógicas	B23	8	3,00	1,41	47,1	2,47	3,53
	B24	8	3,00	1,41	47,1	2,47	3,53
Proceso B3: Gestión de Aula	B31	8	3,25	0,71	21,8	2,98	3,52
	B32	8	3,50	0,76	21,6	3,21	3,79
	B33	8	2,50	1,60	64,1	1,89	3,11
	B34	8	3,13	0,83	26,7	2,81	3,44
Proceso B4: Seguimiento académico	B41	8	2,00	0,93	46,3	1,65	2,35
	B42	8	3,75	0,46	12,3	3,58	3,92
	B43	8	2,25	1,04	46,0	1,86	2,64
	B44	8	3,38	0,74	22,0	3,09	3,66
	B45	8	2,63	0,92	34,9	2,28	2,97
	B46	8	2,00	1,41	70,7	1,47	2,53
TOTALES	Total B11 a B13	8	3	1	33	2,89	3,69
	Total B23 a B24	8	3	1	47	2,47	3,53
	Total B31 a B34	8	3	1	34	2,73	3,46
	Total B41 a B46	8	3	1	39	2,32	3,01
	TOTAL ÁREA B	8	3	1	37	2,56	3,34

Diseño Pedagógico. Promedio 3,29, indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por todos los profesionales de apoyo; sin embargo, su alto coeficiente de variación, 33%, la convierte en poco confiable.

Prácticas pedagógicas. Su promedio es 3,0, indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por todos los profesionales de apoyo; sin embargo, su alto coeficiente de variación, 47%, la convierte en poco confiable.

Gestión de aula. Su promedio es 3,10, indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por todos los profesionales de apoyo; sin embargo, su alto coeficiente de variación, 34%, la convierte en poco confiable.

Seguimiento académico. Su promedio es 2,67, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los profesionales de apoyo; sin embargo su alto coeficiente de variación, 39%, la convierte en poco confiable.

Gestión administrativa

La gestión administrativa contempla 5 procesos evaluados a través de 19 componentes. Cuadro 17. Su promedio de 3,24, indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por todos los profesionales de apoyo; sin embargo, su alto coeficiente de variación, 30%, la convierte en poco confiable.

Apoyo a la gestión académica. Su promedio es 3,54, indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad y la usa para aportar al desarrollo institucional. Su coeficiente de variación de 22% indica poca confiabilidad en esta medida.

Administración de los recursos. Su promedio es 3,29, indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por todos los profesionales de apoyo; sin embargo, su alto coeficiente de variación, 27%, la convierte en poco confiable.

Administración de servicios complementarios. Su promedio es 3,50, indica una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad y la usa para aportar al desarrollo institucional. Su coeficiente de variación de 22% indica poca confiabilidad en esta medida.

Talento humano. Su promedio es 3,13, indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por

todos los profesionales de apoyo; sin embargo, su alto coeficiente de variación, 33%, la convierte en poco confiable.

Apoyo financiero. Su promedio es 2,88, indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por todos los profesionales de apoyo; sin embargo, su alto coeficiente de variación, 43%, la convierte en poco confiable.

Cuadro 17. Dimensión C: gestión administrativa

Variable		N° de Encuestas	Media aritmética	Desviación estandar	Coeficiente de variación (%)	Límite inferior	Límite superior
Proceso C1: Apoyo a la Gestión Académica	C11	8	3,25	1,04	31,8	2,86	3,64
	C12	8	4,00	0,00	0,0	4,00	4,00
	C13	8	3,38	1,19	35,2	2,93	3,82
Proceso C2: Administración de los Recursos	C22	8	3,50	1,07	30,5	3,10	3,90
	C23	8	3,38	0,74	22,0	3,09	3,66
	C26	8	3,75	0,46	12,3	3,58	3,92
	C27	8	2,50	1,07	42,8	2,10	2,90
Proceso C3: Administración de Servicios Complementarios	C31	8	3,50	0,76	21,6	3,21	3,79
Proceso C4: Talento Humano	C41	8	3,38	0,74	22,0	3,09	3,66
	C42	8	3,25	0,71	21,8	2,98	3,52
	C43	8	2,50	1,31	52,4	2,01	2,99
	C44	8	2,88	1,13	39,2	2,45	3,30
	C45	8	3,13	0,99	31,7	2,75	3,50
	C46	8	3,00	1,31	43,6	2,51	3,49
	C47	8	3,75	0,46	12,3	3,58	3,92
	C48	8	2,50	1,77	70,9	1,83	3,17
	C49	7	3,57	0,53	15,0	3,35	3,79
	C410	8	3,38	0,74	22,0	3,09	3,66
Proceso C5: Apoyo Financiero	C52	8	2,88	1,25	43,4	2,40	3,35
TOTALES	Total C11 a C13	8	4	1	22,3	3,26	3,82
	Total C22 a C27	8	3	1	26,9	2,97	3,60
	Total C31	8	4	1	21,6	3,21	3,79
	Total C41 a C410	8	3	1	33,1	2,76	3,50
	Total C52	8	3	1	43,4	2,40	3,35
	TOTAL ÁREA C	8	3	1	30,0	2,89	3,58

Gestión de la comunidad

La gestión de la comunidad contempla 4 procesos evaluados a través de 10 componentes. Cuadro 18. Su promedio de 2,67, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los profesionales de apoyo; sin embargo su alto coeficiente de variación, 44%, la convierte en poco confiable.

Inclusión. Su promedio de 3,38, indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los profesionales de apoyo; sin embargo, el elevado coeficiente de variación del 22%, señala que las respuestas para este indicador son variables y por lo tanto la media aritmética es poco representativa y se sospecha de poca confiabilidad.

Cuadro 18. Área D: gestión de la comunidad

Variable		N° de Encuestas	Media aritmética	Desviación estándar	Coeficiente de variación (%)	Límite superior	Límite inferior
Proceso D1: Inclusión	D11	8	3,38	0,74	22,0	3,09	3,66
Proceso D2: Proyección a la Comunidad	D21	8	3,25	0,71	21,8	2,98	3,52
	D22	6	2,83	0,98	34,7	2,39	3,27
	D23	8	3,38	0,52	15,3	3,18	3,57
Proceso D3: Participación y Convivencia	D31	8	2,75	1,28	46,6	2,27	3,23
	D32	8	1,63	1,30	80,2	1,13	2,12
	D33	8	1,88	1,36	72,3	1,36	2,39
Proceso D4: Prevención de Riesgos	D41	8	2,63	0,92	34,9	2,28	2,97
	D42	8	3,38	0,74	22,0	3,09	3,66
	D43	8	1,63	1,51	92,7	1,06	2,19
TOTALES	Total D11	8	3	1	22,0	3,09	3,66
	Total D21 a D23	7	3	1	23,9	2,86	3,45
	Total D31 a D33	8	2	1	66,4	1,59	2,58
	Total D41 a D43	8	3	1	49,9	2,14	2,94
	TOTAL ÁREA D	8	3	1	44,3	2,28	3,06

Proyección a la comunidad. Su promedio es 3,16, indica que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por los profesionales de apoyo; sin embargo, el elevado coeficiente de variación del 24%, señala que las respuestas para este indicador son variables y por lo tanto la media aritmética es poco representativa y se sospecha de poca confiabilidad.

Participación y convivencia. Su promedio es 2,09, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son

conocidas por la mayoría de los profesionales de apoyo; sin embargo su alto coeficiente de variación, 66%, la convierte en poco confiable.

Prevención de riesgos. Su promedio es 2,54, indica que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por la mayoría de los profesionales de apoyo; sin embargo su alto coeficiente de variación, 50%, la convierte en poco confiable.

Resumen institucional

Gestión directiva

Su promedio, en el que se incluyen los cinco estamentos, cuadro 19, es de 2,71, lo cual significa que se realizan acciones organizadas en la gestión directiva, conocidas por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa; además se incluyen en los planes de mejoramiento las prioridades de transformación institucional para cualificar la atención a la diversidad.

Direccionamiento estratégico. El promedio es 3,47, significa que las acciones inclusivas para la atención a la diversidad, formuladas en el plan de mejoramiento, se desarrollan y evalúan de manera continua y están articuladas con la gestión institucional, lo que favorece el aprendizaje, la participación y la convivencia de todos los integrantes de la comunidad educativa.

Gerencia estratégica. El promedio es 1,92, significa que se formulan políticas y se realizan algunas acciones inclusivas de manera desarticulada de la gestión institucional para la atención a la diversidad y son desconocidas por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa.

Gobierno escolar. El promedio es 2,85, significa que las acciones inclusivas para la atención a la diversidad, formuladas en el plan de mejoramiento, se desarrollan y evalúan de manera continua y están articuladas con la gestión institucional, lo que favorece el aprendizaje, la participación y la convivencia de todos los integrantes de la comunidad educativa.

Cultura institucional. El promedio es 2,54 significa que se realizan acciones organizadas en las áreas de gestión, conocidas por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa; además se incluyen en los planes de mejoramiento las prioridades de transformación institucional para cualificar la atención a la diversidad.

Clima escolar. El promedio es 3,16 significa que las acciones inclusivas para la atención a la diversidad, formuladas en el plan de mejoramiento, se desarrollan y evalúan de manera continua y están articuladas con la gestión institucional, lo que favorece el aprendizaje, la participación y la convivencia de todos los integrantes de la comunidad educativa.



Relaciones con el entorno. El promedio es 2,32 significa que se realizan acciones organizadas en las áreas de gestión, conocidas por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa; además se incluyen en los planes de mejoramiento las prioridades de transformación institucional para cualificar la atención a la diversidad.

Cuadro 19. Resumen del índice institucional

Gestión directiva

Procesos y áreas	Estudiantes	Padres	Docentes	Directivos	Otros	Promedio de resultados para cada proceso	Promedio de resultados en cada área
ÁREA A: GESTIÓN DIRECTIVA							
Proceso A1: Direccionamiento estratégico	3,31	3,63	3,27	3,53	3,58	3,47	
Proceso A2: Gerencia Estratégica	1,02	1,70	1,88	2,28	2,75	1,92	
Proceso A3: Gobierno Escolar	2,75	3,08	2,45	2,60	3,40	2,85	
Proceso A4: Cultura Institucional	2,41	3,05	1,99	2,50	2,75	2,54	
Proceso A5: Clima Escolar	3,00	3,22	3,04	3,15	3,41	3,16	
Proceso A6: Relaciones con el entorno	2,49	2,47	1,52	2,24	2,91	2,32	
TOTAL ÁREA A:	2,50	2,86	2,36	2,72	3,13	2,71	

Gestión académica

Su promedio, en el que se incluyen los cinco estamentos, cuadro 20, es de 2,57, lo cual significa que se realizan acciones organizadas en la gestión académica, conocidas por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa; además se incluyen en los planes de mejoramiento las prioridades de transformación institucional para cualificar la atención a la diversidad.

Diseño pedagógico. Su promedio es 3,01, significa que las acciones inclusivas para la atención a la diversidad, formuladas en el plan de mejoramiento, se desarrollan y evalúan de manera continua y están articuladas con la gestión institucional, lo que favorece el aprendizaje, la participación y la convivencia de todos los integrantes de la comunidad educativa.

Prácticas pedagógicas. Su promedio es 2,20, lo cual significa que se realizan acciones organizadas en la gestión académica, conocidas por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa; además se incluyen en los

Experiencia

planes de mejoramiento las prioridades de transformación institucional para cualificar la atención a la diversidad.

Gestión de aula. Su promedio es 2,61, lo cual significa que se realizan acciones organizadas en la gestión académica, conocidas por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa; además se incluyen en los planes de mejoramiento las prioridades de transformación institucional para cualificar la atención a la diversidad.

Seguimiento académico. Su promedio es 2,48, lo cual significa que se realizan acciones organizadas en la gestión académica, conocidas por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa; además se incluyen en los planes de mejoramiento las prioridades de transformación institucional para cualificar la atención a la diversidad.

Cuadro 20. Resumen del índice institucional
Gestión académica

Procesos y áreas	Estudiantes	Padres	Docentes	Directivos	Otros	Promedio de resultados para cada proceso	Promedio de resultados en cada área
ÁREA B: GESTIÓN ACADÉMICA							
Proceso B1: Diseño Pedagógico	2,98	3,85	2,48	2,43	3,29	3,01	
Proceso B2: Prácticas Pedagógicas	1,89	2,10	1,80	2,20	3,00	2,20	
Proceso B3: Gestión de Aula	2,13	2,37	2,81	2,65	3,09	2,61	
Proceso B4: Seguimiento Académico	2,13	2,96	2,13	2,53	2,67	2,48	
TOTAL ÁREA B	2,28	2,82	2,31	2,45	3,01	2,57	

Gestión administrativa

Su promedio, en el que se incluyen los cinco estamentos, cuadro 21, es de 2,70, lo cual significa que se realizan acciones organizadas en la gestión administrativa, conocidas por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa; además se incluyen en los planes de mejoramiento las prioridades de transformación institucional para cualificar la atención a la diversidad.

Apoyo a la gestión académica. Su promedio es 3,47, significa que las acciones inclusivas para la atención a la diversidad, formuladas en el plan de mejoramiento, se desarrollan y evalúan de manera continua y están articuladas con la gestión institucional, lo que favorece el aprendizaje, la participación y la convivencia de todos los integrantes de la comunidad educativa.

Administración de los recursos. Su promedio es 2,70, significa que se realizan acciones organizadas en la gestión administrativa, conocidas por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa; además se incluyen en los planes de mejoramiento las prioridades de transformación institucional para cualificar la atención a la diversidad.

Administración de servicios complementarios. Su promedio es 3,02, significa que las acciones inclusivas para la atención a la diversidad, formuladas en el plan de mejoramiento, se desarrollan y evalúan de manera continua y están articuladas con la gestión institucional, lo que favorece el aprendizaje, la participación y la convivencia de todos los integrantes de la comunidad educativa.

Talento humano. Su promedio es 2,71, significa que se realizan acciones organizadas en la gestión administrativa, conocidas por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa; además se incluyen en los planes de mejoramiento las prioridades de transformación institucional para cualificar la atención a la diversidad.

Apoyo financiero. Su promedio es 1,61, significa que se formulan políticas y se realizan algunas acciones inclusivas de manera desarticulada de la gestión institucional para la atención a la diversidad y son desconocidas por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa.

Cuadro 21. Resumen del índice institucional
Gestión administrativa

Procesos y áreas	Estudiantes	Padres	Docentes	Directivos	Otros	Promedio de resultados para cada proceso	Promedio de resultados en cada área
DIMENSIÓN C: GESTIÓN ADMINISTRATIVA							
Proceso C1: Apoyo a la Gestión Académica			3,34	3,53	3,54	3,47	
Proceso C2: Administración de los Recursos			2,27	2,55	3,28	2,70	
Proceso C3: Administración de Servicios Complementarios			2,36	3,20	3,50	3,02	
Proceso C4: Talento Humano			2,47	2,54	3,13	2,71	
Proceso C5: Apoyo Financiero			0,74	1,20	2,88	1,61	
TOTAL ÁREA C			2,24	2,60	3,27	2,70	

Gestión de la comunidad

Su promedio, en el que se incluyen los cinco estamentos, cuadro 22, es de 2,48, lo cual significa que se realizan acciones organizadas en la gestión de la comunidad, conocidas por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa; además se incluyen en los planes de mejoramiento las prioridades de transformación institucional para cualificar la atención a la diversidad.

Inclusión. Su promedio es 2,96, significa que las acciones inclusivas para la atención a la diversidad, formuladas en el plan de mejoramiento, se desarrollan y evalúan de manera continúa y están articuladas con la gestión institucional, lo que favorece el aprendizaje, la participación y la convivencia de todos los integrantes de la comunidad educativa.

Proyección a la comunidad. Su promedio es 2,48, lo cual significa que se realizan acciones organizadas en la gestión de la comunidad, conocidas por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa; además se incluyen en los planes de mejoramiento las prioridades de transformación institucional para cualificar la atención a la diversidad.

Participación y convivencia. Su promedio es 1,92, significa que se formulan políticas y se realizan algunas acciones inclusivas de manera desarticulada de la gestión institucional para la atención a la diversidad y son desconocidas por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa.

Prevención de riesgos. Su promedio es 2,58, lo cual significa que se realizan acciones organizadas en la gestión de la comunidad, conocidas por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa; además se incluyen en los planes de mejoramiento las prioridades de transformación institucional para cualificar la atención a la diversidad.

Cuadro 22. Resumen del índice institucional
Gestión de la comunidad

Procesos y áreas	Estudiantes	Padres	Docentes	Directivos	Otros	Promedio de resultados para cada proceso	Promedio de resultados en cada área
ÁREA D: GESTIÓN DE LA COMUNIDAD							
Proceso D1: Inclusión	3,06	3,22	2,34	2,80	3,38	2,96	
Proceso D2: Proyección a la Comunidad	1,75	2,72	2,13	2,67	3,15	2,48	
Proceso D3: Participación y Convivencia	1,54	2,41	1,62	1,93	2,08	1,92	
Proceso D4: Prevención de Riesgos	2,58	2,94	2,24	2,60	2,54	2,58	
TOTAL ÁREA D	2,23	2,82	2,08	2,50	2,79	2,48	

Índice global

El índice global para la institución es 2,62, lo cual indica que se realizan acciones organizadas en las áreas de gestión, conocidas por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa; además se incluyen en los planes de mejoramiento las prioridades de transformación institucional para cualificar la atención a la diversidad.

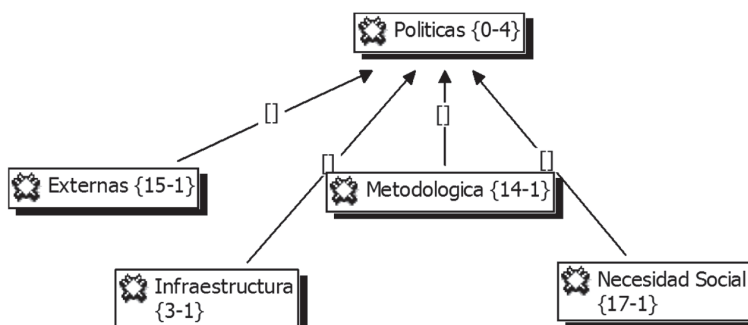
Resultados cualitativos

En esta fase de la investigación, especialmente hay concentración en comprender los sentidos que los actores sociales del programa Caldas camina hacia la inclusión constituyen con su experiencia, para ello se toma la información organizada de los tres grupos focales realizados respectivamente en los municipios de Aguadas, Chinchiná y Filadelfia, el argumento para la selección de estos tres municipios fue la puntuación en los resultados del índice (el más alto medio y el más bajo) con criterio a lograr un muestreo teórico por saturación de categoría, pues expresan en la medición cuantitativa los extremos superior, inferior y la medición intermedia.

Como se menciona previamente, a cada reunión asistieron alrededor de 12 personas entre directivos-docentes, docentes, padres de familia y estudiantes; en cada sesión se presentaron un conjunto de preguntas.

Los datos brutos pueden observarse a continuación, en la primera abstracción argumental obtenida luego de la clasificación que permite desarrollar a través del Atlas T. Como se observa hay conservación de los datos brutos y son organizados a partir de la lógica de semejanzas, diferencias, tendencias, elementos obvios, elementos velados, relaciones de causa y covariación.

Políticas inclusivas



Políticas externas

Que otras instituciones o que redes de apoyo tienen ustedes para la institución, no la normal, como se vinculan esas redes. Ahí sí me corcho... Por ejemplo, la Alcaldía que aporta... Por ejemplo al programa sí, financieramente lo ha respaldado mucho... el hospital... También en un tiempo, y ya se tiene otra vez convenio con el, aquí venía el fisioterapeuta, el médico, pues teníamos mucho apoyo... ya el convenio del programa de salud mental con la Territorial de Salud ya se terminó el convenio, porque ustedes saben que en salud solamente podemos hacer convenio con este tipo de proyectos, porque no podemos hacer remisiones ni a fisioterapia y nada de eso, pero por medio de ellos es que estamos empezando a arrancar en esa parte [E:1:44]

Va tocar como quien dice, pegar una charladita con el Doctor Mendoza, yo le comentaba la otra vez a la niña que me iba a hacer la capacitación, cuando yo tuve preescolar que no teníamos sisben que no teníamos ninguna EPS, en ese tiempo yo fui y hable con el Doctor, con Mendoza porque el tenía los niños acá, entonces yo le dije que que posibilidad había de que me examinara lo niños, algún problema, alguna urgencia, me tuvieran en cuenta los niños de preescolar y el accedió, entonces el me dio una hojita, cuando yo tuviera un problema, yo llevara a los niños, pero como ya todo el mundo tiene su EPS, entonces ya hay que volver a arrancar con estos niños que tienen problema para que Doña Adiel y el director del Hospital el Doctor Mendoza, nos de cartitas para que estos niños tengan acceso al campo de salud, bien sea con psicólogo, con fonoaudiólogo, porque hablando con el yo sé que si nos ayuda, que uno no tenga que hacer tanta vuelta sino llegar directamente. Lo que pasa es que yo apenas este año estoy arrancando con este programa y yo todavía estoy como dormidita [E:1:45]

Pero igual si nosotros vamos a pedir atención, nos atienden inmediatamente, ya no es como antes... Por eso, porque ya tenemos el carnet. [E:1:46]

Porque la droguita psiquiátrica, igual por bienestar, igual con la comisaría, nosotros hemos reportado casos como también los de maltrato, los de abuso, entre nosotros siempre acudimos a todas esas instituciones y vienen y nos colaboran [E:1:47]

En la institución hay programa de prevención de riesgos?... Si claro, nosotros tenemos el programa de atención y prevención, que por ley toda institución educativa debe, lo tiene, lo tenemos que manejar... Por ejemplo, las docentes encargadas, hacían las sensibilizaciones y los simulacros. Cuando manejábamos los simulacros, era cuando más miedo me daba con Alejandra, porque yo decía: "Hay se me va a disparar, va a entrar en Shock, yo que hago aquí", y resulta que no, yo siempre los preparaba: acuérdense muchachos y ella estaba siempre... [E:2:4]



Secretarías de Educación tienen que actuar con los secretarios de gobierno, enviar comunicados a los rectores, que están obligados a recibir esta población [E:2:19]

Donde se quedo eso sabiendo que por allá hay una partecita que estuve viendo en estos días que dice que paulatinamente todos los municipios todos los entes territoriales deben asumir esta responsabilidad de ley que ya esta y entonces porque solamente la estamos asumiendo el Colegio Bartolomé Mitre sede Caldas. [E:2:21]

Si a ella ya como que la mandaron con la fonoaudióloga, pues ahora tengo que ir a hablar con la profesora, porque a ella tiene una remisión para llevarla al hospital a ver qué es lo que le pasa [E:2:33]

Siempre ha sido un poquito complicado, siempre el docente de apoyo de la Universidad de Manizales nos ayudan a hacer las propuestas y ellas se hace... ellas se involucran van al Centro de Cultura, van al Bienestar Familiar y ahí hemos encontrado el foco, entonces ese ha sido el apoyo, pero del resto, por decir algo, la Alcaldía Municipal a la sede la Escuela Caldas no ha enviado nada, nada, absolutamente nada, lo que hemos conseguido ha sido a nivel de recursos propios y con el hospital, que la Alcaldía diga, la Escuela Caldas tiene este programa, le vamos a mandar este psicólogo. [E:2:34]

He ido personalmente a enviar las cartas que ella envía, ella se ha comunicado con la alcaldesa personalmente, he visto cuando la llama personalmente y nada. [E:2:35]

Se ha trabajado en la articulación con la Alcaldía, con el PAP, con el Hospital San Fernando, en programas para educación de la media, con el Sena y con la Universidad de Caldas, se han hecho, digamos, alianzas, para mejorar este tipo de situaciones. [E:3:10]

Quiénes participan?... los docentes, algunos padres de familia, profesionales de diferentes empresas y entidades, entonces es un trabajo colaborativo, se ha tenido este tipo de vinculación [E:3:11]

Si en articulación con el hospital y el PAP(PAT) del Municipio, vienen por ahí dos, tres meses al mes y orientan charlas con los estudiantes de diferentes grados de las diferentes sedes y aunque si hay digamos dificultades como en todas las comunidades, todavía se puede hablar de que los índices de violencia entre los estudiantes, es eventual que se encuentren riñas entre ellos, se ha ganado mucha convivencia, es una ventaja. [E:3:18]

Tenemos atención y colaboración de los bomberos y a nivel de institución tenemos un proyecto que se llama “prevención y atención de desastres” es un proyecto transversal y tres docentes se encargan de realizar el proyecto a nivel de institución. [E:3:19]

Que el Municipio por parte de la Alcaldía se vincule mas a este proyecto, porque, a ver, de pronto son personas que necesitan de psicólogo y de pronto como que el Municipio no sé si tenga la partida para esto, no se, pero

si hace mucha falta parte la vinculación del Municipio a este programa. [E:3:32]

Política metodológica

Es hacer extensivo, primero los procesos de la Normal en todo el sentido de la palabra, con ellos se hace el proceso de matrícula, se les dan los mismo procesos, por ejemplo, si es secundaria, se maneja el mismo plan de estudios, o sea, es lo mismo, es hacer extensivo lo de la Normal desde la pedagogía, desde la formación integral total, para que esa gente como que tenga un poquito de nosotros y les aporte a ellos para su formación más adelante [E:1:16]

En la gestión académica, también aparece en el plan de estudio, como aquí se trabaja por niveles o sea por grados y se reúnen con el nivel uno tiene experiencia con todo lo que tiene que ver con los niños, aunque están ya incluidos en todas las aulas, pero entonces se tiene para ellos más que todo los de primero y preescolar para estos niños, entonces en el plan de estudios se tiene contemplado lo que se va a trabajar con ellos, en todo el PEI se habla, pero especialmente en esas dos. [E:1:22]

Cada docente maneja su grupo o en secundaria, su área, ve la necesidad que tiene el estudiante inicialmente el docente y ya después acá se manejan los núcleos, que es en donde están las áreas, el cognoscitivo, el sociocultural y en cada área se van llevando las necesidades que se van presentando en los estudiantes y las diferencias que se van viendo y los van incluyendo dentro del plan de estudios. [E:1:36]

O sea que la institución ha permitido la interacción de todos los estudiantes. Profe cuéntenos un poquito del programa que ellos participan...yo le cuento que todavía estoy muy bobita en este programa... Yo que les comentaba ahora era que hace como veinte años los estudiantes iban al aula especial, este año me correspondió, entre comillas experiencias significativas, ya no son los del aula, estos ya están incluidos, o sea el del primerito va para primero, el de segundo, el de tercero. [E:1:52]

Yo pienso que por la misma razón de ser de la Normal que es para formación de maestros, siempre están actualizados en todo lo que compete con educación siempre se han vivido los procesos, que la Normal siempre ha sido inclusiva, la Normal siempre ha hecho esas cosas, ellos vieron la necesidad por el programa, porque ya llegó el programa, cuando aquí llegó el programa, yo escuchaba, pero aquí eso se hace, como que están fomentando la inclusión si aquí se hace, pero resulta que si habían cosas para actualizar y eso fue lo que nos llamo la atención y por eso es que el Rector quiere volver a retomar el programa como tal, que le manden una docente, porque hay una docente en el colegio de acá enseguida, donde esta Anita, es muy importante,



porque está el talento humano, están las ganas, pero nos falta en cuanto a capacitación [E:1:81]

Exacto, entonces eso fue marcando una pauta en la escuela, que ya cuando los niños, la concientización de la profesora también, se hacía reunión con los padres, se les comentaba que los niños que tenían esas dificultades que los llevaran al aula, que se les estaba notando el progreso, así no fuera en conocimientos, ellos aprendían otras cosas y que ellos podían ser útiles para la vida, entonces se trabajo hasta taller de panadería, ellos vendían la parva que la profesora les enseñaba a hacer, lo que pasa es que ellos a veces no mantienen hábitos de higiene, digamos se van mucositos y entonces no les va a gustar, ya no, ya se fueron cambiando o ya la parva se organizaba en bolsitas, para que la gente no le diera fastidio y uno tiene que estar pendiente de ellos, entonces ya se fueron como educando los padres, los mismo estudiantes en la escuela se acostumbraron a ver, porque si un niño se va a quedar tres o cuatro años en primero, entonces usted que llego a primero normal, paso al colegio y el muchacho paso a segundo, entonces ya van aprendiendo a convivir y se sabe que si usted viene y se burla de uno, pues para eso están los directivos que le van a la llamar la atención, la van a formar a usted, le van a decir, mire hija usted es normal, este niño necesita amor, comprensión, usted es la persona más indicada para que la respete, entonces se fue como dando esa cultura en la escuela, [E:1:84]

El semillero que cogiera como los niños más difíciles que no se podían meter a las aulas y por las edades porque habían niños en ese entonces de 21 y 22, teníamos niños muy grandes y fue así como empezó el procesos de sensibilización con las docentes, en talleres, hubo capacitaciones, el uso del material, así lento lento, pero pues esa lentitud permitió que las docentes se fueran apropiando y todavía nos surgen dudas, “que hacemos, hay un problema”, ya hoy por hoy podemos decir que todas las docentes, y otra parte antes de llegar a ellos, los niños, ellos como recepcionaron estos muchachos, cuando hubo problemas con niños que parecía que no había trauma, hubo casos de agresividad y niños que estaban era psiquiátricos, ya esos casos fueron caracterizados por la Universidad de Manizales y nosotros trabajamos de otra manera, pero hoy le puedo decir, que los niños que están en el programa, son vistos como normales, sin ninguna discriminación, ellos están ahí, ellos saben que llegan. [E:2:1]

Mateo Díaz cuando llego el primer día a clases, Mateo se burlaba de todos los niños que físicamente era muy notoria su dificultad, recuerda? El se burlaba y se burlaba en unas carcajadas impresionantes y ponerlo a trabajar a él con un niño en el grupo con una discapacidad, para él era pavoroso, y el rechazo era grandísimo, entonces cuando eso estaba Lina, entonces a mi me

tocó hablar con él y mandárselo a Lina, para que Lina le hiciera unas charlas y la hizo durante tres semanas, siempre sacábamos a Mateo de clase durante tres semanas, con el fin pues de concientizarlo y ya el niño se adaptó. [E:2:5]

El docente es el que debe estar consciente de la necesidad del muchacho y aceptar la diferencia, con ellos es el paseo, con el resto de los niños es el paseo y no es difícil, porque es que los niños se adaptan muchísimo más fácil que uno, hay que saber llegarle a los muchachos, eso es lo más fácil que hay, ellos se adaptan muy fácil, ahí de pronto la dificultad es mas para uno como maestro, porque uno no solamente es bueno, no tiene esa necesidad especial o específica, yo como hago, fuera de eso uno siempre piensa que es mucha recarga, a mi me da mucha pena decirlo, pero uno tiene que hablar por lo que uno ha vivido y pues por lo que uno le oye también a los compañeros, que es mucha más recarga de trabajo, verdad que si, a uno se le aumenta el trabajo, pero la ley está dada y eso no hay que pelear con la ley, la ley ya esta y lo que hay es que asumir el reto con las cosas que vengan y tratar de salir adelante. [E:2:6]

El plan de estudios se está flexibilizando y ellas cuando tiene el grado, por ejemplo, María Eugenia tiene a cargo quinto ya ese plan de estudio hay que irle bajando los logros mínimos que ellos pueden alcanzar, porque a ellos no los evalúan igual, igual digamos que si, si no que yo a los niños les exijo que cuenten hasta cien a ellos se le dice que hasta diez, hay que empezar a hacer esa flexibilización, esa es la parte [E:2:7]

Usted nunca sintió que la institución y los niños y docentes y estudiantes sintieran rechazo por ese niño?...Madre1: pues no porque yo vine y hable con la profesora, yo le dije pues que el niño, que él no hablaba nada, y entonces la profesora le dijo a los compañeritos que no se burlaran del niño y nada, nunca lo rechazaron ni nada. [E:2:10]

El modelo pedagógico de la institución...por ejemplo nosotros trabajamos también con la metodología conceptual, ellos el año pasado, tuvimos, como se dice, la disciplina de trabajar siempre los temas con mapas conceptuales y mapas mentales... y mapas competentes también. [E:2:24]

Por eso a los profesores de pre kínder y transición les damos.... Y en este momento estamos trabajando mapas de competencias incorporando a ese plan de estudios pedagógico actual...esto ha sido lento, lo primero que se manejo aquí fue la sensibilización que nos apropiamos y empezamos...modelo pedagógico cognitivo integral. Esa palabra integral es la que nos lleva al cambio todo. [E:2:25]

Cuando se hacen los niveles de desempeño, porque estamos trabajando con los criterios de desempeño, entonces las competencias las formulamos



en el dilema Caldas y estamos con cuatro niveles, el bajo, el básico, el alto y el superior, pero el bajo para nosotros para los niños ya incluidos es superior o es alto esa es la diferencia que tiene, el bajo para nosotros en los niños normales, para ellos es alto o superior, o sea que cuando ellos alcanzan un logro en bajo a ellos se les pondría una calificación alto, pero para nosotros es el bajo o básico, pero para ellos superior... [E:2:26]

Política de infraestructura

Tiene adecuaciones físicas dentro de la institución...afortunadamente aquí no hay problema...rampas...No las hemos necesitado, porque la salida de allá tiene rampa y la otra es a nivel de la calle y las discapacidades de los niños son motoras pero pueden caminar bien. [E:2:14]

No, no hemos tenido casos de estudiantes con discapacidad motora, digamos así, como en silla de ruedas o en muletas, pues han sido pocos, yo tengo más bien con discapacidad cognitiva, pero si llegan también se atenderán, pues se ha condicionado espacios, para desplazamiento y todo es tipo en las entradas para poder personas que lleguen. [E:3:8]

En las tres sedes se ubicaron rampas, se ubicaron las escalas, en la Santander también se ubico, para el caso de llegar, de zonas con sillas de ruedas o algo, entonces se ha hecho ese tipo de trabajos. Tuvimos un estudiante que utilizaba muletas con mucha dificultad, entonces el grupo de el lo ubicamos en la primera planta, entonces para poder trabajar, era fácil el acceso. [E:3:23]

Política de necesidad social

Los procesos que llevamos en la Normal son procesos muy importantes, porque, más que todo se centra en la formación del estudiante, en suplir todas esas necesidades que el presenta, en el proceso de inclusión, buscamos atender aquellos niños que tienen una necesidad especial y que nosotros como docentes podemos recurrir a estrategias, métodos, metodologías, que puedan conllevar a la solución de esta problemática. [E:1:5]

... ya que hablan de PEI, en la misión, en la visión y en los principios, se habla de la diversidad de los estudiantes, de la inclusión. [E:1:12]

Pues muy explicito no está, pero a nivel, pues, como tan que diga inclusión, no, pero yo se que leyéndola bien tomando los procesos que ahí se destacan, a no ser que se haga la indiferencia individual, si va a buscar inclusión no la va a ver, pero físicamente si la ve. Es que este proceso se trabaja hace mucho años, hace más de veinte años. [E:1:13]

Se empezó trabajando con Cafam, porque este programa de educación para adultos fue fusionado con la Casa de Acción Social, con religiosos, pero

entonces fue fusionado en Diciembre de 2002 lo fusionaron a la institución y a partir del 2003 empezaron aquí con el programa Cafam, pero viendo entonces que como que no daba el rendimiento que se esperaba, se empezó a trabajar con los procesos que se manejaban en la Normal, con núcleos problemáticos, o sea que se tiene la pregunta problemizadora y a partir de eso, entonces ya los docentes van mirando cada disciplina, lo básico, lo fundamental que ellos deben saber, para que ellos al menos salgan con una preparación básica [E:1:32]

Se crea conciencia en el profesor que se debe formar para atender esta población, porque el profesor debe formarse para que este ahí, se dé cuenta que niño, que joven, o que adulto tiene esa necesidad de hacerlo ahí que sea muy evidente que formen esas estrategias para llevarlas allá, se ha creado mucha conciencia en los estudiantes, como dice la estudiante aquí presente, aquí es normal, aquí no se excluye a nadie, formar esa conciencia desde los padres, desde los estudiantes, aquí se motiva mucho mucho al que es diferente, se recibe a todo el mundo se hace extensivo con todo el mundo, entonces yo creo que ha servido desde la parte pedagógica, desde que esta población que es tan vulnerable, no solamente de tener un niño con síndrome de Down, sino también un adulto también con su discapacidad, todos se reciben, se acogen, esa es la estrategia, y todo es normal, nadie está excluido [E:1:71]

Acá llega un estudiante y lo primero que se pregunta es de qué institución viene, qué grado va a cursar, se llena la papelería respectiva, nos hemos encontrado con casos que ese muchacho, con gente de afuera, ustedes como recibieron ese muchacho, no estoy hablando con necesidades educativas especiales, estoy hablando con dificultades de comportamiento, con el que no está dentro del prototipo que la sociedad tiene, el muchacho del arito, el muchacho del tatuaje, del piercing que lo empiezan como a segregar en otras instituciones, aquí que hacemos, llega, este año ha sido muy evidente, bueno muchachos, ustedes decidieron estar acá, ustedes quieren estar acá, aquí hay unas normas, hay unas reglas que hay que cumplir, entonces una de ellas es quitarnos los aritos, en la calle pueden hacer lo que quieran, pero en la institución no, y funcionamos mucho con el dialogo, hablamos y hablamos y tenemos una ventaja y una desventaja, que el grupo directivo que conformamos ha sido como muy abierto a esas nuevas tendencias de los jóvenes entonces eso se nos ha facilitado como mucho el que se adapten acá, y sabe que hacen los amigos, hágale, vámonos para la Normal que allá lo tratan a uno muy bien, allá es muy bueno estudiar, entonces ellos mismos están encargándose de generar esa, entonces a nivel cultural y a nivel de formación se evidencia. [E:1:85]



Acá en Aguadas también de Chinchiná, entonces él estaba muy interesado en el cuento, entonces yo le contaba lo que yo hacía en Chinchiná, yo le decía, Lina formemos el comité local de discapacidad, yo le dije, vea, a mi en la Normal no me queda tiempo, pero hágale que yo lo sigo, efectivamente, el año pasado se conformó el comité de discapacidad de acá de Aguadas, a él lo trasladaron, pero la Secretaría de Salud quedó con el programa y existe, quedo como un comité para la discapacidad, pero más que todo a nivel de salud; pero es que esa muchacha no ha empezado a hacerlos trabajar este año. [E:1:86]

La verdad es que yo en un principio, cuando empezamos con el programa, yo creo que a casi todos nos dio mucho miedo yo le decía que uno no sabía nada de eso, que uno no estaba preparado, que jamás nos habían capacitado, pero yo creo que hoy por hoy, personalmente uno no necesita tanto la capacitación, yo creo que es más querer y estar sensibilizados, pues porque estos niños, tienen todo el derecho y uno siempre se ubica y hay que tal que no tenga un miembro en familia así y de pronto me lo rechacen, la necesidad que tenga mi ser querido, no haya en donde me lo atiendan y entonces yo creo que es más que un proceso de sensibilización que yo creo que ya todas lo tenemos muy bien estructurado y ha sido un reto [E:2:2]

Los proyectos articulados, se cumplen, de acuerdo apuntado a la filosofía de la institución...y todos van articulados... Los niños, todos participan del proceso. [E:2:8]

El programa no solo atiende discapacidades, tenemos desplazados, tenemos 17 desplazados, tenemos dos tres niñas negras, indígenas 1, tuvimos una niña reinsertada, pero hace dos años, la tuvimos 6 meses no más, porque los cambian por seguridad, pero no hemos tenido más casos de esos. Esos 17 desplazados que también son del tema de inclusión. [E:2:17]

La única restricción que hemos tenido para este año sobre todo, fue porque el municipio focalizó la escuela como si fuese la única para estos casos. Nosotros hemos estado haciendo un censo durante los cuatro o cinco años de trabajo, de 200 estudiantes que hemos tenido, estables estables, un promedio de 44 que son los mismos del proyecto, entonces que ha pasado, las otras instituciones no se han apropiado del programa porque piensan que esta es la escuela y aquí solamente aquí se reciben los niños, entonces para este año no recibimos niños de otras instituciones, [E:2:18]

Yo si siento la discriminación a nivel de municipio, la escuela siempre ha manejado población vulnerable, entonces uno escuchaba decir en los mismos maestros y en la misma población de Chinchiná: “ah, en la Escuela Caldas sí, allá llega lo peorcito” porque, porque venían niños de poblaciones muy vulnerables, por ejemplo niños de la frontera en unas situaciones socioeconómicas

y familiares, muy parecidos a esta historia, eran muchas las historias parecidas que acaba de decir mi compañera, entonces hemos sido discriminados, hace muchos años la Escuela Caldas no había sido discriminada y ahora que manejamos el programa, yo pienso que eso también es discriminarnos, porque solamente que la Escuela Caldas puede manejar el proceso de inclusión y de diversidad, entonces en donde queda la ley, donde queda si eso salió del Ministerio de Educación [E:2:20]

Todos los que están en la Caldas incluidos que se han caracterizado por tener una discapacidad, pero nosotros a los niños no les decimos, ustedes son del programa, ni riesgos, ni a nadie, o sea, nosotros los estamos teniendo aquí y en las listas las docentes, cuando se les cambian los listados se les está indicando la discapacidad, para que, la docente sepa, porque hay unos que no se les nota y se le coloca la discapacidad, entonces ya las docente saben a qué atenerse, saben que tiene que hacer con estos niños, pero ellos no, a los niños no se les dice, para nada, es que ustedes son del programa, no. [E:2:37]

Como manejan los procesos de matrícula de este chico y muchos otros que han llegado de diferentes partes...Pues él se acerca a la ... del colegio, pidieron la documentación que se requiere, normal como los demás niños... Es que ellos aparecen matriculados como los niños de inclusión...estoy hablando en el año que no estuvo Fernando...Cuando inicio el programa a nivel de departamento, las instituciones educativas debieron escuchar el proceso de inclusión, inclusive que le hacia la oferta y que... mandaba la Secretaría de Educación en el ... se hacía todo este procedimiento y ... la política de la institución, además de, porque era digamos una directriz en educación se hizo la oferta y la gente respondió, pues se hace la documentación como para cualquier estudiante. [E:3:6]

La institución atiende todo tipo de población; desplazados hay en este momento, tenemos como veinte niños indígenas, pues son pocos, pero también se atienden, no tenemos raizales ni negros [E:3:7]

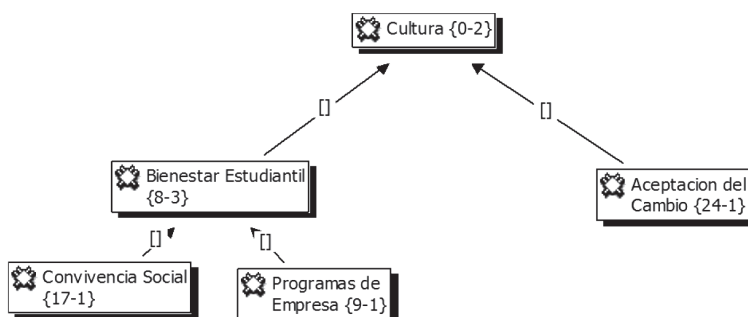
No, la institución en el PEI, las políticas de desarrollo contemplan igualmente en la misión esta formulado este tipo de ser una institución inclusora, porque se ha visto, digamos la necesidad de fortalecer, digamos la atención a diferentes tipos de población. [E:3:20]

Ese proyecto tratar de reducir la violencia que hay en el colegio, en los salones, se trata de hacer que los problemas se vuelvan menos frecuentes y que tengan solución, que no llegue a mayores, igualmente hay alumnos que manejan mucho conflicto con el profesor porque es el estudiante y eso a mi me llamaba la atención que en inclusión no solamente hay niños que sean diferentes en su forma de ser, sino que es por su forma de pensar, por su falta de capacidad por aprender, que también es un problema, entonces hay muchos



alumnos que tienen problemas para el aprendizaje entonces demuestran es mucha agresividad, entonces uno a veces cree que esos niños son agresivos porque quieren y no, tienen muchos problemas, problemas como decía Margot, es verdad, hay que recurrir al fondo de la familia, la familia es la que tiene más que todo, y para eso citan talleres con los padres de familia y también con los alumnos, el comité hace eso y Fernando también nos colabora en esos talleres, se les dictan unas charlas a los padres y ellos miran que de verdad han estado obrando mal, que les faltan muchas, muchas charlas con el hijo, que a veces lo tienen muy dejado, porque algunos papás no se preocupan sino por mandarlo a la escuela cuando van a cobrar un día de acción, algunos, otros ni siquiera se enteran para donde salió el muchachito, se manda a llamar la mamá nunca aparece y veces no asisten al colegio, entonces muchos problemas por parte de la familia. [E:3:27]

Culturas inclusivas



Bienestar estudiantil

Acá en la Normal, vivimos todos los docentes muy pendientes de todos los estudiantes, de sus necesidades, en cuanto a lo económico, a lo en cuestión de alimentación, se tienen en cuenta todos los estudiantes desde la unidad de bienestar para hacerles beneficiados en uniformes, útiles escolares, restaurante escolar, nadie se nos queda por fuera, bueno, porque estamos muy pendientes todos los docentes asesores de grupo, ellos nos pasan la relación de que estudiantes necesitan y que necesitan. [E 1:6]

Hay muchos que están en primaria que evidencian mucho problema de aprendizaje, gente que tiene cuarenta, cuarenta y cinco años, que no saben sumar y eso pues que no sepan leer y escribir, pero aparte de eso aprenden

algo hoy y se les olvida mañana, entonces que tenemos que hacer, recurrir a eso que vimos en el ciclo, a eso que aprendimos en el ciclo, esas estrategias que ideamos para los niños, las implementamos allá para que ellos por medio de juego, por medio de una dinámica vayan como superando, y así sea que ya tengan esa edad, al menos digan: profe he avanzado, me siento diferente, me gusta la dinámica, que rico, repitámosla, entonces muy rico que la Normal, haga como extensivos esos procesos y que a ellos se les atienda igual a como se les atiende a un muchacho aquí, que es muy importante, ellos no se sienten excluidos. [E 1:19]

Aquí a principio de año en bienestar estudiantil se hacen jornadas para recoger cuadernos y todo eso, se les lleva a ellos allá, para todo, se les hace izada de bandera, se les celebra el día de, todo lo que se les pueda hacer extensivo a ellos se les hace. [E 1:20]

Ese acompañamiento personal, de que necesita ese estudiante, que necesita ese padre de familia, que está pidiendo ese niño desde el aula, no solamente en el conocimiento sino en lo demás, me llama mucho la atención que la Normal se preocupa mucho por lo que el estudiante necesita, los compañeros, los docentes, no solamente desde esa parte que se tiene un problema, se toma toda la parte integral, entonces yo creo que se ha avanzado mucho en ese proceso, porque se han ideado las estrategias, se ha visto ahí con todos como todos de una manera u otra estamos incluidos, porque todos tenemos una necesidad educativa especial, entonces no hay exclusión, entonces eso me parece muy importante en la normal, tanto para padres, estudiantes, docentes. [E 1:72]

En lo que llevo como secretaria, que yo me doy cuenta que retiran un estudiante, normalmente, lo hacen oficialmente, nunca he escuchado que el motivo sea porque hay niños especiales. [E 1:74]

El aumento significativo de la matrícula, creo que es una evidencia de todo ese avance que se ha dado a nivel de la institución en los procesos, llama mucho la atención, yo como madre de familia, mi hijo con dificultades disciplinares, yo creo que todos tenemos una necesidad, mi hijo es muy inteligente, pero en cuanto a disciplina, el hecho de saber que mi hijo va a ser aceptado con esta distinción, a mi me llamaba la atención, pues yo lo matriculo allá, porque es más complicado, yo lo tuve en una ocasión en otra escuela y se nota la diferencia. [E 1:82]

Acá llega un estudiante y lo primero que se pregunta es de que institución viene a que grado va a cursar, se llena la papelería respectiva, nos hemos encontrado con casos que ese muchacho, con gente de afuera, ustedes como recibieron ese muchacho, no estoy hablando con necesidades educativas especiales, estoy hablando con dificultades de comportamiento, con el que no está dentro del prototipo que la sociedad tiene, el



muchacho del arito, el muchacho del tatuaje, del piercing que lo empiezan como a segregar en otras instituciones, aquí que hacemos, llega, este año ha sido muy evidente, bueno muchachos, ustedes decidieron estar acá, ustedes quieren estar acá, aquí hay unas normas hay unas reglas que hay que cumplir, entonces una de ellas es quitarnos los aritos, en la calle pueden hacer lo que quieran, pero en la institución no, y funcionamos mucho con el dialogo, hablamos y hablamos y tenemos una ventaja y una desventaja, que el grupo directivo que conformamos ha sido como muy abierto a esas nuevas tendencias de los jóvenes entonces eso se nos ha facilitado como mucho el que se adapten acá, y sabe que hacen los amigos, hágale, vámonos para la Normal que allá lo tratan a uno muy bien, allá es muy bueno estudiar, entonces ellos mismos están encargándose de generar esa, entonces a nivel cultural y a nivel de formación se evidencia. [E 1:85] pero mira que ellos sobresalen en un deporte determinado, uno se aterra, son muy.... Entonces a.... le encanta el baloncesto, y cuando yo ya termino la clase, los últimos diez minutos, digo, deporte libre vamos a trabajar, un partidito, Mónica es feliz y Luisa es feliz a Luisa le gusta es el fútbol.... Y uno ve que les fascina y lo hacen bien, huy les gusta el deporte, ahora hay muchos niños que no les gusta... pero mire que para ustedes como docentes es una satisfacción muy grande y saber que estos niños pueden estar incluidos y pueden socializar con personas, es lo mas importante en un programa de este, que al menos ya pueda contar que este niño empieza a socializar con el otro y pueda aprender tantas cosas, yo creo que es más satisfactorio para uno como docente, sacar un niño adelante que el que es inteligente que va solo. [E 1:29]

Convivencia social

Pues me parece muy importante la implementación de este proyecto en la comunidad ya que aparte de mejorar la calidad de la institución, mejora la convivencia en las aulas y es algo que nos favorece a todos los estudiantes [E 1:3]

Para ellos es muy importante y yo quiero resaltar algo, ellos se sienten y me han dicho a mí, sentimos que si somos de la Normal, que somos importantes, porque es que el Rector se integra, el Rector ve que necesitan, como se sienten, en secundaria tengo veinte y en primaria hay veintiocho, entonces siempre hay [E 1:18]

Y se socializan, aprende a manejar buenas relaciones humanas, trabajan la parte humanística, la convivencia que es muy importante, yo creo que es más que todo la convivencia porque como decía Luz Helena, primero ellos peliaban por una bolsa y a lo último ya es una sola familia, comparten, se

reúnen, todos quieren trabajar, ya no encuentran como tanto obstáculo para hacer los trabajos [E 1:26]

Y además de los padres de la asociación, los demás padres de la institución... Creo que sí, porque siempre que hay reuniones generales de padres de familia, nos dan información sobre todos esos programas también. [E 1:49]

La Normal como tiene tanta proyección hacia afuera con todo lo que hace y nosotros nos llaman para y nosotros estamos dispuestos a participar en todo lo que el municipio programe, siempre apoyamos en todo lo que el Municipio programe, ya de pronto mamá de familias que digan, que no sea yo la que diga... No, pues la proyección es muy buena, porque igual la Normal es un ícono en el Municipio, es una institución muy reconocida ya a través de los programas que ofrece es muy reconocido. [E 1:68]

Mi sobrino tiene 22 años y está en primero, pero él actúa como un niño, y antes la profesora me dice, vea me ayuda en la disciplina porque ese primero está muy difícil, la profe tiene un primero muy difícil, uno niños con muchos problemas, entonces él me colabora, los niños lo quieren, lo respetan, entonces muy rico, porque no se ve como esa exclusión, sino que todos se ven como normales, nos ayudamos, nos colaboramos [E 1:73]

Usted nunca sintió que la institución y los niños y docentes y estudiantes sintieran rechazo por ese niño?... pues no porque yo vine y hable con la profesora, yo le dije pues que el niño, que él no hablaba nada, y entonces la profesora le dijo a los compañeritos que no se burlaran del niño y nada, nunca lo rechazaron ni nada. [E 2:10]

En el aula los quieren, los apoyan, los respetan... sí, todos. no, todos los respetamos nadie nos burlábamos de ellos. [E 2:23]

Ellos se relacionan mucho con otros niños, yo tengo un niño de 6 años que está en primero y él hace muy buenas relaciones de amistad con ellos y todo. [E 2:32]

Cuando digamos que hay elecciones de personero estudiantil, todo pueden participar incluyendo los niños de inclusión... el proceso se ha hecho por computador, todo vale, es que la motivación la hacemos para todos por igual, ellos entran a la sala de sistemas y votan, hay unos muchachos de decimo los asesoran, con ellos estamos pendiente sobre todo de que no les vayan a cambiar el voto [E 2:36]

Yo tuve en el grado un niño de tenía más o menos 18 años cuando estaba conmigo, pues al principio los niños lo vieron como para ellos que tan grande, que mire, que tal cosa, que eso y lo otro, lo veían como un problema, ya luego fueron los mejores amigos de él, muy culto, supo llegar a ellos y lo mismo los compañeritos, de verdad que se notaron avances en él, tanto en lo que socializaba como en el aprendizaje, digamos matemá-



ticas, lectura, se veía integrado, nunca se vio como retraído ni nada, se veía siempre alegre y se notaba en los recreos siempre el distanciamiento yo creo que era por la edad y como es tan alto y todo a él le daba dificultad estar integrado en el recreo, pero en el aula de clase era totalmente integrado, no tuve problemas con el de ninguna clase muy culto y tuve colaboración tanto de parte de Gerardo, de la institución, como de Fernando y de los padres de familia. [E 3:3]

Tal vez lo recuerda, ese niño Alejandro, que ese niño era con un comportamiento, digámoslo, vulgarmente salvaje, ese niño desde que llegaba era dando puntapié, cogía la ... y se la tiraba a uno, y decía uno, pero porque, porque tan diferente a los demás y con un comportamiento como tan aterrador que era que impactaba, ah claro!, nos fuimos al fondo, o sea al ambiente familiar del niño y era que a él lo trataban a los pies a las patadas, lo tiraban a la calle con correa, mejor dicho aterrador, entonces lo que el niño recibía en la casa lo reflejaba en el colegio, ya nos fuimos con esto a cuestión de personería y ya se formó un problema porque ya la mamá, la señora, aventó al papá, entonces que el pelaito no lo volvieran a mandar a la institución, si recuerda, si, y no lo volvieron a mandar, el pelaito como que se perdió, como que se fue a vivir en un finca lejos y yo por ahí todavía lo veo, el pelao ya está grandecito y tiene por ahí diez años, y yo se que en este momento el pelao es analfabeta, entonces mire que el ambiente familiar es la parte más importante, si el muchacho vive en un ambiente familiar bien desfavorable, póngale pues que el muchacho en el colegio va a venir con muchas fallas y dificultades. [E 3:14]

Nosotros les colaboramos también con las actividades, en izadas de banderas, ellos participan en bailes, en poesías, en cantos 27:26 y ellos quieren estar participando, entonces todos los tenemos en cuenta...Lo bonito de este proyecto es que todos se miran con los mismos ojitos, ya no es como, este niño tan anormal como se veía antes, que lo miraban feíto....La cultura ha cambiado [E 3:15]

No, y esa felicidad cuando salían a descanso con sus compañeritos, todos se iban integrando no salían sino a jugar con ellos, formaban sus rondas... No, y otra parte, otra ventaja es la comunicación porque esos niños en la casa me imagino que los mantienen aislados y ahora con este programa ya hay comunicación de parte y parte, cierto, entonces los niños tienen que ir mostrando mas habilidades más ventajas en la comunicación más comprensión, la vida social de ellos ha mejorado bastante. [E 3:16]

En esos procesos de elección de personero estudiantil participan todos los estudiantes....Participan desde Pre-escolar hasta grado once, todos lo niños incluso los de pre-escolar todos tienen el mismo derecho, se les habla por

Experiencia

igual, aunque, lo niños de pre-escolar siempre tienen la ayuda de los profesores, porque lo de ellos es mas diferente, o sea, necesitan mas explicación, las profesora que les sepa hablar para que ellos entiendan....Si, el proceso se llevo a cabo el viernes, y se hace con todo el procedimiento, pues, con las urnas, colaboran algunos estudiantes, colaboran los docentes, el proyecto de paz y democracia, aquí esta la señorita Lucy, que ella es una de las gestoras de ese proyecto y se hacen, este año tuvimos una variación, se monto a la vez una jornada cultural y deportiva complementaria al proceso de elecciones, y los muchachos participan. [E 3:24]

Se establecen todos los principios institucionales, sociológico, psicológico, y tenemos también unos valores y en el sociológico se plantea la libertad de culto y el colegio... Entonces la filosofía, perdón la educación religiosa, se maneja desde la filosofía de la religión y ahí todos los estudiantes caben en este paquete y no hemos tenido ningún tipo de problemas. [E 3:25]

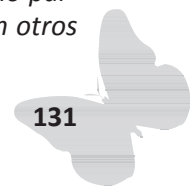
Ya nadie discrimina a nadie, ya todos se ven iguales. [E 3:35]

Programa de empresa

El programa de atención a población atiende las zonas urbano-marginales, el fore, sedan y divina providencia, se dan los talleres de culinaria, costurería, allá hay dificultades en cuanto a convivencia, cuando uno empieza ve esas dificultades, pero al finalizar el año ve el avance de los proyectos, porque ellos ya comparten todo, al principio ellos peliaban hasta por una bolsa, se me perdió la bolsa de papel, se me perdió tal cosa, ya no, ya comparten muchas cosas, entonces ve uno el avance en la gente, ya hay unos que aprenden tanto en los talleres que ellos mismos en este momento están vendiendo productos, ya hacen por ejemplo las comiditas de primer comunión y se las hacen a los vecinos y ellos cobran por hacerlo [E 1:24]

Recibimos una formación que básicamente antes de formar en enseñanza y en conocimientos en la institución a usted lo forman como persona, es básico porque a usted le enseñan a respetar, por ejemplo desde los niños que manejan la experiencia, desde siempre ellos mantienen con un constante que es la empresa, que muchas cosas, ellos entran en un aula de clase y antes y en muchas instituciones usted ve que a esa gente la desplazan, no pero es que ellos son diferentes a nosotros, yo veo que ellos entran a un salón de clase, el respeto que se les brinda, como ellos se expresan, cuando exhiben lo que venden, me parece que se les respeta mucho, se le aplaude, porque me parece súper importante que desde pequeñitos se les enseñe [E 1:51]

Estos diferentes talleres que ustedes tienen solo son para ellos, solo participan ellos o participan más estudiante...Ellos participan y participan otros estudiantes, por ejemplo de noveno [E 1:56]



Hacen gamusa, mirisigui, vamos a hacer helados...en las épocas especiales, el día de la mujer, el día del hombre, día de la madre, se hacen artesanías...las promocionan...y ellos cada vez que salen a lo de la tienda, viene y hace ya la reflexión, que compraron, hacen cuentas... están en las danzas y se integran con otros niños, están en la tuna, están en la banda [E 1:61]

Es súper estimulante para los estudiantes...ellos son felices comercializando, ellos mismo ofrecen, llevan las muestras, dicen que van a hacer, luego pasan ellos mismos repartiendo....en la memoria tengo el video de ellos haciendo estas flores, pintando palos, recortando hojas, armando flores, ahí lo tengo en la memoria. [E 1:62]

Ya en nuestra institución es más que sus discapacidades no se les vuelva limitaciones, por la formación laboral que les dan en esto, que se vuelvan útiles para la sociedad, para uno como estudiante cuando ellos van al aula y ofrecen, miren es que llevamos flores, cosas hermosas y uno los ve ofreciendo eso, y uno que si lo tiene no hace nada, a nivel de conocimiento y todo uno se siente, uno mismo es el que se limita....vea doña Virginia, llevamos tantas trapadoras vendidas, donde, vea allá fuimos por tal parte, ofrecimos, tenemos muchos clientes, ya fuimos y vendimos trescientas flores señorita, ellos van y me cuentan todo. [E 1:63]

A mi me parece que la imagen de la institución a nivel de Aguadas está muy bien proyectada, de la Normal siempre se ha hablado bien y otra cosa que a mi parece muy bonita de la institución es que rompen estereotipos, por ejemplo en la cárcel, uno va con compañeros cuando hay presentación y son muy bonitas y los llevan a las cárcel para que los vean, y usted va a ir a la cárcel, no pero es que a usted no le da miedo, usted llega allá y ve que el mundo es totalmente diferente, es gente súper respetuosa, lo que han hecho de la contaminación visual hasta el momento con la cárcel, uno va allá y ve que la cosa es muy diferente, como me parece que rompen todas esas barreras y los tiene muy en cuenta, y en la colaboración del aseo, hay campañas que para llevarles cosas para el aseo, hay muy buena colaboración de todos los estudiantes. [E 1:69]

Aceptación del cambio

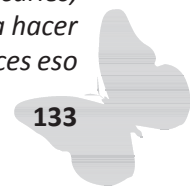
Me gusta mucho este proceso de inclusión y me ha llamado mucho la atención, ver la forma, porque yo he trabajado en el área rural y me llama mucho la atención ver la forma como los estudiantes que no tienen esas discapacidades acuden también a todos estos niños y a otros que también tienen esas dificultades de aprendizaje y todo lo que se presenta en la institución

y de ver ellos también como lo acogen a uno, como los respetan a ellos, como ellos nos quieren a nosotros, entonces eso como que me llama mucho la atención. [E 1:1]

Porque cuando yo empecé pues a mi me parecía muy horrible porque es que yo ponía a Doña Marina a hacer una suma, doña Marina salga al tablero, entonces ella sumaba bien, al otro día yo le decía vamos a hacer una sumita para la evaluación y no sabía nada, claro yo le ponía el uno y esa tristeza que le daba, cuando un día fui y le dije a doña Romelia, doña Romelia, yo como quedo poniéndole unos a toda hora a esa gente, yo no los tenía todavía como quien dice planificados, para mi todos eran del ciclo uno, tiene sus problemas, entonces como yo había venido de trabajar a fin de semana en ese tiempo cuando era educación para adultos, pues yo veía muy normal que una persona adulta fuera a tener esos problemas, yo le enseñaba, le gritaba, le jeringueaba que con la florecita, que con esto, le bailaba, cuando al rato no querían nada, para mi, si era una gran dificultad, una persona que se estuviera esforzando yo decirle, no entonces yo le voy a colocar uno y toda la calificación seria llena de unos, entonces yo me vine hable con Doña Romelia y Doña Virginia y yo les dije, yo no les puedo hacer una calificación así, porque entonces ellos salen perdiendo el año y no van a volver, hay que concientizarlos de que ellos son personas adultas, que pueden salir adelante, pero que el proceso va a ser más lento, porque cuando paso yo a segundo profesora, cuando usted aprenda a leer y a escribir, si quiere la paso mañana, pero entonces tenga conciencia, es usted misma la que va a decir, entonces a ellos eso les iba quedando en la cabeza, ellos se desesperaban, pero en si no interesaba pasar con cincuenta años a segundo o a tercero, no, saber que uno si está entendiendo y asimilando [E 1:28]

Los que llegan a once hubo un año con pruebas ICFES, empezaron bajo-bajo, bajo-medio y entregaron el nivel hasta el medio, en este momento pues no tenemos ese nivel, ese promedio, estamos aspirando a volver a subir. [E 1:33]

Como maestro en formación, a mi me parece muy bonito porque los niños que ya vienen en un proceso, ya están muy avanzados, yo entro al aula de clase normal, están los niños incluidos, están los otros y trabajamos normal como si nadie tuviera una necesidad especial, empezamos así, un gran avance es que estos niños se mantienen muy motivados, uno entra al aula de clase y esos niños son los primeros que dicen: “profe que hay pa hacer, que vamos a hacer hoy”, participan mucho, de pronto hay uno que si, hay que explicarles, pero si uno les explica, uno les sacó ese tiempito y les dice, vea vamos a hacer esto, esto, ellos responden, ellos de una forma y otra responden, entonces eso



es un avance, que uno vea que el niño responda a lo que uno les esta enseñando, que hay unos que usted les enseñó de una cosa y mañana va y ya no se acuerda, pero no, el hecho de que el niño responda es un avance ya muy grande en esto de la inclusión. [E 1:37]

Bueno, perfecto, ahora miremos un poco desde el proyecto Caldas camina hacia la inclusión, el proyecto como tal en que los ha beneficiado, que les ha aportado el proyecto directamente, ustedes dicen que hace mucho tiempo lo hacen y lo trabajan, pero el proyecto como tal, como ha sido esa experiencia... Bueno, pues aparte de que me consta que se ha recibido formación para los docentes, porque docentes, estudiantes del programa de formación han asistido a Manizales a los diferentes talleres que han dado, aparte de que se ha dado una formación académica pedagógica para hacerla extensiva, se hace muy evidente en la práctica [E 1:70]

Desde lo que yo sabía, de lo que yo hacia, con el apoyo que nos han mandado, el programa se está volviendo arrancar, que vamos a hacer este año, vamos a volver a caracterizar, la misión está en el resto, porque hay muchos, hay unos que ya están caracterizados y ya hacen parte del programa, pero han venido unos nuevos que no están. [E 1:75]

No hubo reacciones negativas por parte de los padres de familia...pronto yo le voy a ser franca, el año pasado en preescolar si vi como una señora Y les dije al principio del año, como esta , yo si les dije, lo que pasa es que estamos en este proceso de inclusión, en todos los grados va a ver, camine asómese y al fin se acostumbraron. Y son las mamás...los niños en ningún momento dicen algo...como los ven como niños agresivos... no, pero como ese tipo de niños en la calle los ve como agresivos, pues a uno le da miedo, pero aquí no, aquí son hasta muy cariñosos, quisieran todo el día estarlo abrazando a uno, muy lindos, ellos son muy queridos, ellos son muy adorados. [E 1:78]

Se ha modernizado tanto la educación, se trabaja en función del estudiante y todo , entonces ya los del aula, cuando llegaron a la escuela era la novedad, eso no era el niño especial, no, el bobo del pueblo llego a la escuela y usted es bobo y entonces se formaba la pelea con el bobo, pero ya a medida que van pasando los días, se hacían reuniones con los padres y los estudiantes y se noto que estos muchachos eran supremamente educados, entonces ellos diario, lo que no hacia un estudiante normal, buenos días profesora, si al profesor le caía algo, era el muchacho el primero que le recogía, entre comillas el bobo del pueblo. [E 1:83]

Exacto, entonces eso fue marcando una pauta en la escuela, que ya cuando los niños, la concientización de la profesora también, se hacía reunión con los padres, se les comentaba que los niños que tenían esas dificultades que

los llevaran al aula, que se les estaba notando el progreso, así no fuera en conocimientos, ellos aprendían otras cosas y que ellos podían ser útiles para la vida, entonces se trabajo hasta taller de panadería, ellos vendían la parva que la profesora les enseñaba a hacer, lo que pasa es que ellos a veces no mantiene hábitos de higiene, digamos se van mucositos y entonces no les va a gustar, ya no, ya se fueron cambiando o ya la parva se organizaba en bolsitas, para que la gente no le diera fastidio y uno tiene que estar pendiente de ellos, entonces ya se fueron como educando los padres, los mismo estudiantes en la escuela se acostumbraron a ver, porque si un niño se va a quedar tres o cuatro años en primero, entonces usted que llego a primero normal, paso al colegio y el muchacho paso a segundo, entonces ya van a preniendo a convivir y se sabe que si usted viene y se burla de uno, pues para eso están los directivos que le van a la llamar la atención, la van a formar a usted, le van a decir, mire hija usted es normal, este niño necesita amor, comprensión, usted es la persona más indicada para que la respete, entonces se fue como dando esa cultura en la escuela [E 1:84]

El semillero que cogiera como los niños más difíciles que no se podían meter a las aulas y por las edades porque habían niños en ese entonces de 21 y 22, teníamos niños muy grandes y fue así como empezó el procesos de sensibilización con las docentes, en talleres, hubo capacitaciones, el uso del material, así lento lento, pero pues esa lentitud permitió que las docentes se fueran apropiando y todavía nos surgen dudas, “que hacemos, hay un problema”, ya hoy por hoy podemos decir que todas las docentes, y otra parte antes de llegar a ellos, los niños, ellos como recepcionaron estos muchachos, cuando hubo problemas con niños que parecía que no había trauma, hubo casos de agresividad y niños que estaban era psiquiátricos, ya esos casos fueron caracterizados por la Universidad de Manizales y nosotros trabajamos de otra manera, pero hoy le puedo decir, que los niños que están en el programa, son vistos como normales, sin ninguna discriminación, ellos están ahí, ellos saben que llegan [E 2:1]

Ustedes saben que aquí entro hay un programa que se llama Caldas camina hacia la inclusión que está implementando la institución, pues si tenían información acerca del proyecto... pues ahí más o menos... que reciben niños con discapacidad y sus hijos... como yo tengo un niño que él tuvo problema del habla, que de 5 añitos y el niño no hablaba [E 2:9]

Yo si siento la discriminación a nivel de municipio, la escuela siempre ha manejado población vulnerable, entonces uno escuchaba decir en los mismo maestros y en la misma población de Chinchiná: “ah, en la escuela Caldas si allá llega lo peorcito” porque, porque venían niños de poblaciones muy vulnerables, por ejemplo niños de la frontera en unas situaciones socioeconómicas y familiares, muy parecidos a esta historia, eran muchas las historias pareci-



das que acaba de decir mi compañera, entonces hemos sido discriminados, hace muchos años la Escuela Caldas no había sido discriminada y ahora que manejamos el programa, yo pienso que eso también es discriminarnos, porque solamente que le escuela Caldas puede manejar el proceso de inclusión y de diversidad, entonces en donde queda la ley donde queda si eso salió del Ministerio de Educación [E 2:20]

El proceso aquí ha sido muy bueno, el sentido de responsabilidad, el hecho que cada maestro se apersona del programa ha sido muy grande, yo pienso que la concientización, la sensibilización que cada uno tenemos, más que buena es excelente, mire que amparo apenas empezó y mire que ella ha contado lo bueno que ella ha hecho, todas tienen sus estrategias... incluir estos muchachos en las aulas regulares ya forma parte del proceso natural de educación de la escuela. [E 2:28]

Cuando iniciamos con el programa que éramos aquí todas asustadas, no, arranquemos, con tal de que los muchachos se relacionen y los acepten, arranquemos primero, así no aprendan nada, nosotros nos fuimos para la sala, así no aprendan nada pero que socialicen, que los muchachos se relacionen bien con los otros, eso fue lo primero que empezamos a trabajar más que empezarles a dar conocimientos, ya todo se fue dando por añadidura, digámoslo así, porque ya veíamos que era las falencias que tenía cada uno y nos íbamos ubicando, pero el primer pasito que dimos a parte era que se ... ya con los muchachos dentro del aula fue el proceso de sensibilización, socialización y aceptación del niño, eso fue lo primero que hicimos en las aulas. [E 2:30]

Los papás no sabían en donde ubicar estos niños, quien se los iba a recibir, son ellos, los que pueden encontrar un sitio en donde entrarlos...si porque a la institución no nos han mandado recursos, no nos han dado estímulos, por atender esa necesidad de la población del municipio... mandaron hace tres años un computador y con material les hemos dado, pero para que ellos mismos trabajen en el semillero... los almuerzos, pagan el almuerzo para los niños de la Universidad de Caldas, hay que pena, que pena, la Universidad de Manizales, de la Universidad de Manizales los recursos son para alimentación, no, transporte no y algunos materiales, insumos para ellos [E 2:38]

Este programa hemos visto que ha aportado más beneficios a la institución, puesto que los niños que la gente considera diferentes han podido estar dentro del aula regular, sin que los otros los miren, con, como algo aparte, porque anteriormente hubo un grupo que les causaba sorpresa a los otros niños ver unos niños deferentes a ellos y ya es normal para ellos ver un niño con necesidades especiales entonces yo pienso que si ha habido mucho adelanto en eso. [E 3:1]

En estos dos últimos años ha sido muy productivo para la institución, debido a que se ha podido, digamos, hacer un trabajo de concientización de los estudiantes y padres de familia porque realmente era una comunidad desprotegida en cierto sentido, como comentaba la profesora Marina, inicialmente cuando comenzó el programa 4:42 al nivel de municipio, se tuvieron muchas dificultades con los mismos estudiantes, porque veían a estos estudiantes que empezaron el grupo como seres de otro planeta, llamémoslo así, y se tuvieron muchos problemas de disciplina y tanto con padres de familia como con los estudiantes y pues consideramos que el programa ha sido muy beneficioso para la institución y pues consideramos que, el apoyo que se ha dado tanto a nivel de la Universidad como de la Gobernación y del Municipio ha sido bueno para este programa. [E 3:2]

Muchos pues creíamos que los niños que era de inclusión, pensábamos que tenían dificultad para moverse o para escribir o para, entonces pensamos que, en mi salón las que ustedes pueden ver aquí en la foto, que presentaron ahora, se llama Ángela María Carmona, esa niña está perdiendo lentamente la retina y ella es una niña muy tímida, pero muy inteligente, la llevaron donde el especialista, entonces al otro día fue la mamá y la niña “muy triste profesora, que tiene que ser un milagro de Dios que para que la niña vea, quizque la vamos a tener que retirar”, dije no, díglele al especialista que no tiene por qué decirle eso, no usted es capaz, entonces le puse un ejemplo de otro también aquí que es ya un profesional que le pusimos el ejemplo “mire Germán, que Germán comenzó así, Germán ya es profesional” y entonces ya empezamos a manejarla, le dije a Fernando, Fernando nos colaboro, es una niña que tiene una memoria, ya comenzó con la poesía, con el canto, con el baile, con la natación. [E 3:9]

La palabra más correcta que yo he visto en todos mis compañeros es el gusto que nuestros alumnos o que sus alumnos logran tener por medio de la creatividad, la capacidad que tiene en este momento; en otras palabras quiero decir, los compañeros míos son psicólogos, descubren la debilidad del niño y los logros, gozan porque el niño salga adelante, dándole valores que eso es fundamental para que ellos obtengan el logro propuesto. [E 3:12]

Yo el año pasado estuve en clubes, me parece que este año también todavía no se... algo que trabajábamos mucho en clubes era la ley de infancia, nosotros teníamos capacitaciones con las personas de Bienestar Familiar, mandaban psicólogas, teníamos grupo de 15 niños, lo que nos decían que teníamos que tener en cuenta, eran los niños con mayor discapacidad, los niños de estratos bajos, por ejemplo en la mayoría de los grupos siempre acogíamos niños que tenían como familias que tenían problemas, los niños



que mantenían, nosotros conocimos unos hermanitos que eran unos niños que mantenían en la calle, unas niñas pequeñas, nosotros lo que hacíamos era como vincularlas al programa, que ellas mantuvieran allá y así en el tiempo libre hacer actos culturales o cosas así, que ellos se sintieran importantes tanto en la infancia, había un animador que le tocaba el pre-juvenil, o sea los niños y a los que les tocaba el pre-juvenil eran unos cuatro animadores que lo que trabajan mucho era la drogadicción en los jóvenes, entonces lo que hacíamos era, ellos tenían reunión dos veces a la semana por grupo y de por sí los niños que mantenían allí los jóvenes, eran los del pueblo que siempre mantenían en la drogadicción fumando marihuana por aquí por allá, entonces nosotros que hacíamos, nos reuníamos con el deporte que ellos mas gustaba, les dábamos charlas, capacitaciones, a pesar de que habían muchos que no les gustaban las capacitaciones y nada de eso porque, de por si estaban muy entregados a la droga y a mantener en la calle. Al final vimos los resultados y ya era un grupo muy unido que siempre mantenían juntos iban bajando un poco lo de la drogadicción, por ejemplo en el tiempo libre ellos eran por ahí para fumar marihuana y ya en eso les hacíamos la recreación y todo eso, luego vino lo de la vinculación con las instituciones que era en donde veníamos y promovíamos la recreación en la tarde, algo que dio muchos resultados fueron las vacaciones recreativas que trabajamos con todos los bloques, fue algo que dejo historia en el pueblo, estuvieron muy buenas y a todo el mundo en el pueblo les gusto mucho [E 1:17]

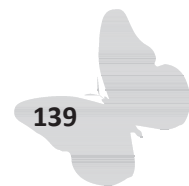
Lo más importante para mí es el cambio, este proyecto le ha dado un cambio a la enseñanza, a la evolución y que ya el estudiante no tiene ese temor de perder un logro porque ya sabe que hay cantidad de oportunidades, el avance ha sido total y eso ha hecho que el estudiante, se esfuerce más, se proyecte a investigar, era más tímido anteriormente, ahora el muchacho investiga, pregunta y el educador como recibe una riqueza en conocimientos de los compañeros. De Gerardo, le digo sinceramente y de Fernando, totalmente, le dio un cambio único a la educación, con este proyecto, pero total, total, para mí es un avance que hace mucho tiempo debimos haber hecho para no frustrar a esos niños con deficiencia, eso es un atropello. [E 3:31]

Es que la capacitación y el acompañamiento ha sido importantísimos y ver por ejemplo, Overland, quería irse dizque para un sabatino porque tenía que ser alguien en la vida y quería salir ya un bachiller, entonces es como las ganas que surgen de las personas de salir adelante, que anteriormente muchos eran ahí dormidos prácticamente, los demás decían, no es que usted no aprende, entonces él se creía el cuento que tampoco

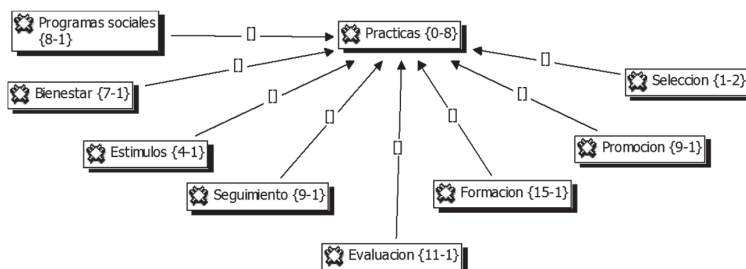
aprendía, ya nadie dice eso, no es que este no sabe, este no aprende, este no es capaz. [E 3:34]

Pues a mí me parece que este programa le ha traído mucho beneficio a la institución y eso lo ha pedido porque ha tenido compromiso por parte de todos, de la institución, de los docentes, de los mismos estudiantes...y lo más bonito, la oportunidad que se le ha dado a estos estudiantes para salir adelante, donde uno fuera así, lo tenían allá en la casa encerrado, la oportunidad que se le ha dado. [E 3:36]

Es importante realmente este trabajo que se está dando a nivel de municipio, no es solamente cobertura a nivel institucional, si no que se tiene también Samaria y otros sectores del municipio con el programa y hemos visto que vienen muchos estudiantes del sector rural y han participado, han sido dobles beneficiados con este trabajo y que se cambio como decían las profesoras, la calidad frente al programa de inclusión, porque al comienzo hubo cierto rechazo, yo con cuarenta y van a llegar otros con este tipo de dificultades y entonces ya cuando se sacaron de ese espacio que era exclusivo para ellos y los incluyeron, llamémoslo así, con el programa regular, entonces el trabajo se dio. Nosotros al comienzo fue muy difícil, porque inclusive las mismas mamás se peleaban, las de los supuestamente “normales”, contra las que eran de los discapacitados, entonces era cada rato, prácticamente de tener que ir a hacer, a apaciguarlas, porque fue un problema fuerte entre estas mismas señoras y realmente pues, lo único que digo es que la ganancia ha sido fuerte y esperemos pues que de pronto el municipio verdad se interesara más en el programa, es que simplemente se dijo hay una espacio disponible en la sede Santander, el mobiliario no es como el más adecuado, el tipo de material didáctico, pues lo que ha aportado la misma Universidad, porque pues se tiene el programa a nivel de municipio y va dentro del Plan de Desarrollo del Municipio, la atención a personas con este tipo de dificultades, sin embargo no hay el aporte económico ni de talento humano. [E 3:37]



Prácticas inclusivas



Programas sociales

Estoy con la parte de atenciones a poblaciones en la cárcel, entonces creo que sirve mucho lo que se ve aquí en la Normal, lo que hemos vivenciado para ponerlo en práctica ya, evidenciar los problemas que tiene, adultos ya que se ven con muchos problemas, que puede pues ya dar solución a muchas cosas desde la práctica pedagógica, [E 1:2]

Me referiría a esa ocasión, más en la parte... donde habla lo de admisión a poblaciones, entonces es ahí en donde se habla de diferentes poblaciones que también atienden lo de la cárcel en los programas. [E 1:14]

Hay como cinco, yo estoy en el de rehabilitación social, con los presos, estoy desde el año pasado, gracias a Dios este año también, ha sido una experiencia muy bonita, porque personalmente puedo aplicar todo lo que aprendí en el ciclo, porque en el ciclo se aprende, se hace mucho, constantemente se investiga y se tiene muy en cuenta la inclusión y a los estudiantes, no sólo los niños y jóvenes, sino las demás personas de la comunidad que tienen discapacidad, a parte de la gente de la cárcel que con ellos yo he aplicado las estrategias que nosotros mismo ideamos en el ciclo, porque en el ciclo se hace investigación permanente, se idean estrategias, se validan y se llevan a la práctica [E 1:15]

También se mira para que la condición social a ellos, vuelvan nuevamente a la sociedad cuando tengan la libertad [E 1:21]

Los teníamos en competencias básicas en las aulas y ya luego van a los proyectos, al proyecto de artesanías, al proyecto de educación física, al proyecto de huerta y a microempresa., pero los de este año los tenemos todo el tiempo en el aula, pero entonces ya la profesora en el momento que van a trabajar los proyectos. [E 1:54]

Y acá han vendido zanahoria, en la otra huerta, van a los supermercados, a las tiendas, todo, para por ejemplo la tienda escolar que es otro proyecto que tienen, las profesoras van con ellos, van a los supermercados, buscan los productos, con buena calidad. [E 1:60]

Como ha sido ese proceso a nivel social, ustedes me dicen que ellos venden los productos que realizan en los diferentes talleres, como es la aceptación de la misma comunidad... Los quieren mucho, ya los conocen, ellos mismos van y ofrecen las trapeadoras, a los supermercados, lo que pasa es que a mí no me gusta que les den la plata hasta no entregarles la factura a ellos y ya vamos todos a cobrar. [E 1:64]

En TV Aguadas, un canal que hay acá en el municipio, también se hizo la propaganda, entonces la gente ya los reconoce... y como se ven por la propaganda que tipo de propaganda tiene...: por video, es un comercial... Natalia en lenguaje de señas los invita a participar. [E 1:65]

Bienestar

Acá en la Normal, vivimos todos los docentes muy pendientes de todos los estudiantes, de sus necesidades, en cuanto a lo económico, a lo en cuestión de alimentación, se tienen en cuenta todos los estudiantes desde la unidad de bienestar para hacerles beneficiados en uniformes, útiles escolares, restaurante escolar, nadie se nos queda por fuera, bueno, porque estamos muy pendiente todos los docentes asesores de grupo, ellos nos pasan la relación de que estudiantes necesitan y que necesitan, también en cuanto a los medicamentos, en todos los aspectos estamos muy pendientes de ellos. [E 1:6]

Y brindarles calidad de vida porque uno mediante la reflexión, un auto de reflexión que ellos hagan desde ese mundo que manejan y de sus problemas, aconsejarlos mucho, hablar con ellos, dialogar, para que toda esa problemática que están viviendo traten siquiera olvidarle un poco y no la estén maquiando tanto [E 1:17]

Aquí a principio de año en bienestar estudiantil se hacen jornadas para recoger cuadernos y todo eso, se les lleva a ellos allá, para todo, se les hace izada de bandera, se les celebra el día de, todo lo que se les pueda hacer extensivo a ellos se les hace [E 1:20]

Y a nivel interno como se vinculan los padres de familia en el programa que tiene... Pues participamos, más que todo yo, estoy en la asociación de padres, también recogemos fondos para que benefician a todos los alumnos en general... y los padres de familia tienen conocimientos de todos estos programas que maneja la Normal... claro que si nosotros recibimos capacitaciones en las reuniones de asociación, nos van vinculando en todos esos programas [E 1:48]

Y desde la asociación se recogen fondos y que hacen con eso... uniformes, los estudiantes de escasos recursos económicos fueron beneficiados de uniformes deportivos [E 1:50]



Se han hecho algunas adaptaciones en cuanto a la planta física en la institución... de pronto para los de sillas de ruedas, en la entrada...Aquí tuvimos un niño en silla de ruedas, el termino el año pasado, el hizo hasta once, pues en ese tiempo si no teníamos como ese, porque contábamos solo con esa puerta que hay allá que es del liceo de la normal, a él lo tenía que entrar cargadito y todo, en ese momento que ya hicimos hacer la puerta entonces se hizo ahí la rampita, ya nos faltaría en otras partes para que ellos accedan al segundo piso, pero por ahora tenemos solo eso [E 1:66]

No hay estudiantes con silla de ruedas...no con esa limitación tan grande, no en silla de ruedas no tenemos... hay un niña con desplazamiento de cadera, pero no que les impida caminar.... hay un niña a la que se le hace visita domiciliaria porque tiene problemas, como le han hecho tantas cirugías de cadera... y como trabajan este proceso en la casa... ella la docente se desplaza hasta la casa, pues, uno previamente, habla con la mamá, le explica, desde que viene acá a la matricula, se le cuenta que se le puede hacer, entonces el docente se desplaza, le hace allá los papeles con los que va a trabajar con ella, se le revisa el trabajo, en la semana se va un día, tenemos solo uno. [E 1:67]

Estímulos

Me hice dos propósitos al iniciar las labores, una estimularlos mucho permanentemente, estimularlos en todo lo que ellos hagan, todo, todo, yo vivo pendientes de ellos, más pendiente que de los otros y los estimo mucho, y dos integrarlos entonces pongo como líder a los que son muy pilosos del salón, pero sin que ellos se den cuenta, yo digo “qué bueno” entonces Mónica, tu vas a trabajar por decir algo, con Juan Camilo Isaza, es que a Juan Camilo le encantan las matemáticas y como yo veo que te gustan tanto entonces espero un trabajo súper bueno de ustedes dos. Entonces cada vez que hay un trabajo siempre busco integrar las excelencias del salón con ellos y les digo tanto a la excelencia del salón como a ellos que son tan inteligentes y les gustan tanto la materia que ahorita vamos a jugar en las matemáticas, de hecho, las matemáticas son un juego de niños, entonces vamos al patio, les entrego esto y ustedes dos me responden por este trabajo, me lo entregan a la perfección, ahora que socialicemos me dicen los resultados, entonces Mónica es una niña del área de inclusión, que es muy tímida y Mónica se asusta y como que no le salen las palabras, pero yo cada vez que paso por el puesto de ella, así me haga unos garabatos, yo digo “huy como trabajaste de bien, Mónica es que tu estas interesada en aprender yo he visto que te gusta mucho este grado y sus amiguitos” y esto y aquello, le pongo la mano en el hombro o le digo “Hay como te organizaste hoy el cabello de bonito” [E 2:11]

Si, ya los veo, yo los estimo permanentemente y esos niños responden [E 2:13]

¿Cuales han sido los estímulos para los docentes que han trabajado con los niños... ninguno...? [E 2:22]

En la institución educativa estimulan a docentes o a los estudiantes por sus logros y de qué manera lo hacen?... para los estudiantes, se tiene un... de influencia hay un ratico especial por parte de los estímulos, entonces es la parte de... de cargos educativos... los reconocimientos en programas especiales como izadas de bandera, proyectos especiales, en la... de las ciencias, el día de la institución, que más se hace.... nosotros estamos programando un paseo mensual para los estudiantes con buen comportamiento y excelente disciplina... y nosotros por estímulo ya con el coordinador. [E 3:29]

Seguimiento

Por ejemplo en el tema de la inclusión, nosotros cuando vamos por ejemplo a las practicas, tenemos la oportunidad de hablar con los niños, dialogar, conocer sus dificultades, apoyarlos, porque por ejemplo, nosotros llevamos un tema, llevamos fichitas y así, y el niño que tiene más dificultades lo vamos a apoyar más, vamos a estar ahí como más pendiente de ellos, entonces son procesos muy bonitos. [E 1:4]

De todas maneras se averigua por si las mamás vienen y nos dicen, vea, el niño presenta estas dificultades o a repetido varios años, pues, ellos no dan a conocer las características cuando son niños con necesidades o con alguna discapacidad, lo hacen conocer, para que nosotros también los tengamos en cuenta ya en el proceso de partir grupos, en el proceso que tenga el docente con ellos, eso también no lo dan a conocer en el momento de la matricula. [E 1:8]

Y hay otro que ve muy mal y entra con la lupa, y él está feliz estudiando aquí, si ustedes tienen la oportunidad y los ven, de verdad que quedan...porque uno no hace sentir mal el estudiante, uno se mete en los pantalones de ellos, a ver Nico a leer con la lupa, pero si uno empieza a reírse de él, entonces lo acompleja [E 1:29]

Y eso es motivarlos, lo mismo que con Doña Marina, con sus muñecas, se le colocaba la citica que ella fuera capaz de trabajar y tranquila, lo que pasa es que una cuando ya trabaja con los estudiantes en forma, una los tiene que entender, de que el maestro no entienda al estudiante, aquí no hay nada [E 1:30]

En un principio entraba la educadora especial, reunión a los docentes de básica primaria, nos conto que iba suceder, pero ella hacia acompañamiento.... entonces ella entraba al aula con los estudiantes, ella le advertía a



los profesores que ella no iba a entrar a obsérvalas sus clases, sino seguir el acompañamiento del estudiante, mirar que hacían frente a los procesos que ella estaba viviendo en el aula y dio buen resultado, ya luego como vio que los niños se quedaban, se fueron adaptando, entonces ya se fueron dejando, y ellos ya van solos al aula, ellos saben en donde les toca, pero así fue que empezó [E 1:76]

Hacemos estrategias, para que el niño aprenda a hablar, aprenda a escribir muy bien, para lo cognitivo en cuanto a matemáticas, para los valores, lo de experiencias significativas y son estrategias que se hacen extensivas cuando el muchacho ya entra al programa de formación, desde once vea, usted tiene que explicar las estrategias que el año pasado idearon esta gente y ya verá usted cómo le va y coja una población, que resultados obtiene [E 1:89]

Es que como hago yo para que Mónica, haga la letra, sentarme con ella sola, enseñarle y a mí la Universidad no me ha capacitado, nadie me ha dicho como, cierto, nosotros tenemos los conocimientos empíricos y como decía la compañera, el sentimiento materno que nos lleva a que estos niños deban ser acogidos por todos, porque nuestros nietos, nuestros bisnietos, los familiares y de todo, pero una dificultad como esa te enseña. [E 2:12]

Myriam Giraldo le toco una niña que era sordomuda y ella se fue, no sé donde la capacitaron allá en Manizales de todo y ella venia y nosotros éramos aterrados ella como se entrega esa niña durante todo ese año, que se preparo para ello, muy bonito...es que eso le exige al maestro prepararse. [E 2:31]

Cuando tienen en el aula un estudiante con alguna dificultad, que de pronto a uno como docente se le sale de las manos, como manejar esa situación... Se hace una actividad de refuerzo y superación en horas extra clase, se citan por la tarde al personal, se sabe que ese personal necesita de mas dedicación, a tratar de sacarlo adelante, de todas maneras el colegio siempre busca sacarlo adelante. [E 3:26]

Evaluación

Bueno, en el plan de estudio si se contempla, en la evaluación se les tiene en cuenta el ritmo de aprendizaje y se les trabaja estrategias especiales para que ellos puedan ir avanzando en sus dificultades y no se les da una nota cuantitativa, acá ya se trabaja con el sistema de evaluación según el nuevo Decreto que es cualitativo, cierto, por desempeños, pero solo está un informe descriptivo, así es que se trabaja, con informe descriptivo, dando a conocer los procesos que han ido mejorando, los avances que

han tenido y la parte que tienen que mejorar, se hacen también, planes caseros con los padres de familia, se les envía para que ellos también los acompañen [E 1:11]

Porque, cuando yo empecé pues a mí me parecía muy horrible porque es que yo ponía a Doña Marina a hacer una suma, doña Marina salga al tablero, entonces ella sumaba bien, al otro día yo le decía vamos a hacer una sumita para la evaluación y no sabía nada, claro yo le ponía el uno y esa tristeza que le daba, cuando un día fui y le dije a Doña Romelia, doña Romelia, yo como quedo poniéndole unos a toda hora a esa gente, yo no los tenía todavía como quien dice planificados, para mí todos eran del ciclo uno, tiene sus problemas, entonces como yo había venido de trabajar a fin de semana en ese tiempo cuando era educación para adultos, pues yo veía muy normal que una persona adulta fuera a tener esos problemones, yo le enseñaba, le gritaba, le jeringueaba que con la florecita, que con esto, le bailaba, cuando al rato no querían nada, para mí, si era una gran dificultad, una persona que se estuviera esforzando yo decirle, no entonces yo le voy a colocar uno y toda la calificación sería llena de unos, entonces yo me vine a hablar con Doña Romelia y Doña Virginia y yo les dije, yo no les puedo hacer una calificación así, porque entonces ellos salen perdiendo el año y no van a volver, hay que concientizarlos de que ellos son personas adultas, que pueden salir adelante, pero que el proceso va a ser más lento, porque cuando paso yo a segunda profesora, cuando usted aprenda a leer y a escribir, si quiere la paso mañana, pero entonces tenga conciencia, es usted misma la que va a decir, entonces a ellos eso les iba quedando en la cabeza, ellos se desesperaban, pero en si no interesaba pasar con cincuenta años a segundo o a tercero, no, saber que uno si está entendiendo y asimilando [E 1:28]

Cuando utilizan esa metodología gempá, sacán a los niños del aula que necesitan y les aplican la metodología o lo hacen dentro del salón...a mí me tocó hacerlo con todo el grupo. [E 1:40]

Esa metodología da muy buenos resultados, ellos asocian muy bien imagen palabra, mejor dicho eso es espectacular trabajar con el...En ocasiones si se sacan aparte, algunos que necesitan como más [E 1:42]

Todavía estaba ella, porque ella nos evaluaba y ella nos pasaba la lista más o menos por grados, cada profesora va mirando, ella los miraba los evaluaba y decía si si tenía esa dificultad, entonces ya nos fue diciendo cuales en preescolar, cuales en primero, porque igual nosotros no podemos hacer eso, porque no tenemos esa capacitación, entonces ella los evaluó y nos dijo más o menos y en esa forma es que algunos que fueron evaluados, unos de segundo ya fue promovida a tercero, otros ya van en cuarto, entonces los que se ven que pueden, avanzados. Y los otros están incluidos ahí en primero y hay en segundo, vamos hasta cuarto y Natalia que ya está en séptimo, entonces si han avanzado los estudiantes. [E 1:53]



Como es la evaluación de los estudiantes, como los evalúan ustedes... De manera oral, escrita, participación, disciplina, es de diferente manera, ya depende del contenido y de lo que se esté evaluando... a todos, aquí no se ve que usted gane las materias los profesores lo quieren más a usted, no, a mí me parece que aquí en la institución hay mucha imparcialidad, usted aquí gana con esfuerzos... nosotros no solo tenemos en cuenta el conocimiento, sino todo, la actitud que ellos tienen en clase, la participación o la responsabilidad, todo es evaluado, los valores [E 1:80]

Primero que todo, nosotros como maestros en formación, implementamos mucho lo que es el juego, lo que es la lúdica, para que, como forma de llegarle más fácil al niño, a partir de juego para llegar, utilizamos el conocimiento como un pretexto para formar en valores, para formar en todo eso y formar una persona en todas las dimensiones y así alcanzar una integridad de todo, en cuanto a los niños, yo al principio decía, estamos muy pendientes de ellos, ellos son niños que necesitan una atención más personalizada que uno se enfatiza más que todo en ellos, porque los otros niños cogen más fácil las ideas y todo y eso y los trabaja, entonces nosotros tenemos que ser muy claros con ellos, ir precisamente hablar con ellos, como es que vamos a hacer las cosas [E 1:88]

Estamos trabajando con mapas mentales, entonces a él le gusta porque hace el dibujo y pinta y muñequa y ya, pero solamente de una sola clase, con lo de la discapacidad motora, pues se me ha dificultado porque hasta ahora es el primer estudiante que tengo con una discapacidad motora, pero igual uno va consultando y se va asesorando de quien sabe y va consultando que más se puede hacer [E 2:15]

El nivel de exigencia es más bajo para los muchachos, porque digamos así, lo ubico en el grado que yo tengo ahora, yo escogí uno de los objetivos para el primer periodo que me propuse con los padres de familia, ya lo saben porque tuvimos reunión de padres de familia, todos deben agilizar el nivel lector de los muchachos de aquí a que se acabe el primer periodo no estén tan gagos, cierto, entonces que la lectura sea más rápida, yo tengo de los niños del programa de inclusión, que su proceso lector va en reconocimiento de vocal, entonces cuando yo hago una evaluación de lectura oral, yo saco a pepito y pepito lee no muy despacio el otro sale y más rápido, que pasa con el niño del programa de inclusión que va apenas en el proceso de vocal, me hace el favor y me lee todas las vocales que encuentre, el lee “o, a, e, o, a, i”, eso es, yo no puedo evaluar de forma igual sabiendo que mi niño apenas están en conocimiento de vocales. [E 2:27]

Como los evalúan a ustedes en el aula de clase....Antes, era así todo escrito, pero ya ahora eso con logros, es bueno, a mí me parece que es como más

fácil aprender así que A, B, C o F... los logros, procedimentales, actitudinal, conginitivo, cual más [E 3:21]

De qué manera se le evalúa, siempre examen escrito, oral...Si al tablero, talleres, siempre por ejemplo en química, siempre vemos laboratorio un taller de, un tema era teoría, otro procedimental, eso aplicación y ya la evaluación y ya [E 3:22]

Formación

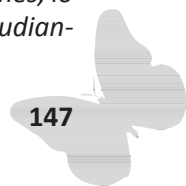
Acá en la institución hace como quince o veinte años hubo aula especial, o sea, todo niño que llegaba con dificultades iba a dar a esa aula y el profesor, el maestro, lo preparaban para trabajar con los niños, entonces eso no iban a ninguna aula, [E 1:9]

Hay muchos que están en primaria que evidencia mucho problema de aprendizaje, gente que tiene cuarenta, cuarenta y cinco años, que no saben sumar y eso pues que no sepan leer y escribir, pero aparte de eso aprenden algo hoy y se les olvida mañana, entonces que tenemos que hacer, recurrir a eso que vimos en el ciclo, a eso que aprendimos en el ciclo, esas estrategias que ideamos para los niños, las implementamos allá para que ellos por medio de juego, por medio de una dinámica vayan como superando, y así sea que ya tengan esa edad, al menos digan: profe he avanzado, me siento diferente, me gusto la dinámica, que rico, repitámosla, entonces muy rico que la Normal, haga como extensivos esos procesos y que a ellos se les atienda igual a como se les atiende a un muchacho aquí, que es muy importante, ellos no se sienten excluidos, si no [E 1:19]

El otro proyecto que atiende también población vulnerable es la gente que vive en las zonas sub-urbano-marginales, también tuve la experiencia de estar allá, se les enseña, las profesoras que tiene [E 1:23]

Y este programa es enfocado primordialmente a lo académico o a capacitación...es que está dirigido a personas que de pronto no han tenido estudio, pero con esos talleres se forman para que ellos sean útiles en la sociedad. [E 1:25]

Y también antes de hablar de eso, anteriormente cuando empezó el programa, recién que yo vine aquí, si le daban formación, tanto que una estudiante en el programa sabatino, o sea sábados y domingos, se graduó, o sea que si sirvió la formación y la certificación que recibió allí y era con ese objetivo y también los estudiantes de la jornada de formación complementaria están yendo también a hacer ese acompañamiento a dar algo de formación, la parte humanística y se trabaja también ahí lo de atención a poblaciones, lo del programa de educación para adultos que también ahí tenemos estudiantes con necesidades especiales [E 1:27]



Enseñanza personalizada, porque cada uno es un mundo aparte, entonces a veces rinde poco, porque uno tiene que estar repitiendo, estando mejor dicho, encima del estudiante que no vaya a avanzar con el problema y repetir. [E 1:31]

En el momento en que llegan los estudiantes con estas condiciones, que hacen ustedes; desde los directivos, hacen una reunión con los docentes para mirar que programa lo acompañan o solo entran y empiezan y ya cada docente mira las necesidades y da respuesta a ellos, o como lo manejan, lo manejan como equipo o cada docente da respuesta desde el aula de clase... Pues como siempre se maneja el mismo grupo de estudiantes, los de primero pasan a segundo, los de segundo pasan a tercero...Pues cuando llegan nuevos, como le explico, como el caso que yo estoy viviendo, la familia, y el maestro también, porque por ejemplo yo tengo dos sobrinos que llegaron de Tolima desplazados, entonces los profesores, me dicen: a esa niña mejórole la letra, algunos le están colocando ejercicios para que trabaje, en la casa se le están dictando talleres de matemática, porque nosotros los hemos visto malos en matemáticas como apenas no ha llegado el primer periodo, a ver que van a perder o algo así, pero cuando un profesor ve una dificultad en una estudiante a ellos les han puesto, sobretodo caligrafía porque están malitos, los mismos profesores le han colocado ejercicios. [E 1:35]

Todos los maestros los capacitan y después de capacitarlos, lo hace efectivo en el aula de clase, personalmente lo aplique y es excelente y el material con que cuenta la institución para ponerlo en práctica es muy bueno, yo hasta le decía a la profesora, que eso no era solamente para los niños especiales, que era para todos en primero, en pre-escolar con Gempa esos niños sale. Y que recibe muy buena capacitación desde los maestros de formación, [E 1:39]

En este momento se están capacitando a los docentes de básica primaria, todos, se esta empezando por la fase inicial, ya seguimos con el manejo de elementos de todo el material que es el que más necesitamos [E 1:43]

Pero a estos niños a veces se les trae, se les trabaja más, por ejemplo en lecto-escritura, me tocó ver el año pasado la de segundo, ella se le dedicó mucho a esa niña y me dijo hay Virgina ya sabe leer, ya sabe escribir, mire lo linda, mire esos cuadernos y se pudo promover a tercero, pero ella le trabajo mucho individualmente, así fue el proceso como empezamos para los niños, por ejemplo hubo un autista, sino que como la mamá tuvo una niña hace poquito, no quiere venir porque está muy apegada a la bebé, pero ella se amaña mucho y ya nos habla. [E 1:77]

Dentro de eso pueden entrar las cátedras que dan de civismo, afrocolombianos y sexualidad allá a usted le influyen mucho las diferencias y lo que es ese cuento de la discriminación, los homosexuales, la situación a la diferencia,

a mi me parece que en ese ámbito entra mucho la formación...hay programas de prevención y promoción...el de sexualidad, el tiempo libre...Capacitan en caso de inundaciones, de incendios [E 1:87]

Edwin, como te voy a llevar yo al baño, no, tú te vas parando así de la pared y tú te abres la cremallera” y él se iba estirando lo mas de bueno, hoy en día va al parque y camina así, como que estas partecitas son pegadas y yo cuando lo veo los sábados digo, “Dios mío será que nosotros somos tan poquiticos en este municipio que no pensamos en darle un bastoncito para que él se vaya estirando un poquito” porque como él se tiene que hacer así para poderse sostener; pienso que si uno le diera un bastón o algo él se va estirando un poquito, no será? [E 2:16]

Sobre todo que cada estudiante es un mundo diferente, cada estudiante es un paquete aparte, muchos aprenden globalmente, cierto, mientras otros necesitan, como una educación más personalizada, trabajarlo uno a uno, repasarles más[E 3:13]

La capacitación que hace la institución se hace... durante el tiempo... también se ... directamente una línea para... en el sentido que se requiere créditos entonces se da la posibilidad de facilitar tiempo para que la gente asista a clases de este programa, sin embargo la estrategia varia de maestro a maestro en el tiempo institucional [E 3:30]

Con el programa de inclusión hemos trabajado continuamente con los estudiantes y con Fernando porque el diariamente mantiene en los salones, llamando al uno, al otro niño, participando, tienen que venir al medio día, quienes quieren venir, estoy en natación, quienes van, el participa en todas las actividades con el acompañamiento de nosotras...Verdad que el acompañamiento por parte de Fernando ha sido un éxito, para mí es un profesor que no tiene horario está dispuesto a la hora que sea, para atender al compañero y a los padres de familia porque es que incluso yo vivo al frente y yo lo veo llegar a las seis y media y al momentico llegar un padre de familia a preguntarle algo a él y está listo para todo, tanto para con los compañeros como para con los alumnos, yo veo que es como una entrega total y de verdad que hemos tenido un acompañamiento muy exitoso y nos ha capacitado bien [E 3:33]

Promoción

Resulta que ella llegó como a un tope, un momento en que ella dijo, no, es que yo ya no tengo que enseñarles, como quien dice a este estudiante, este ya se puede ir para segundo, para tercero o este ya puede estar con los niños regulares, bueno, entonces ya a partir de ese tiempo se creó como otros tres o cuatro años hasta que, seria en Secretaría de Educación y con las inquietudes que llevaban maestros de los niños que manejaban, que ya estos



niños, como quien dice, lo más avanzados los iban llevando a las aulas y allá el maestro miraba el comportamiento de ese niño, por decir, este es un niño que no aprende mucho, pero tiene cierto grado de educación, no aprende los números, no es capaz de leer, entonces el niño iba al aula y allá, los niños se acostumbraban a trabar con él, o sea, no le hacían bromas ni empezaban a molestarlo, sino que lo respetaban como un niño normal, ya, nada pasaba, entonces ya ese grupo de estudiantes, se repartió a las aulas, el que esta para segundo se va para segundo, el que esta para primero, se va para primero, el que esta para cuarto se va para cuarto, el que esta para quinto se va para quinto y el trabaja de acuerdo a sus discapacidad y el maestro le hace un seguimiento al estudiante, bueno, este niño va a salir de esta manera, cada profesor dice como va su estudiante [E 1:10]

Cuando hubo una profesora en un grado, también se cuestionaba eso, unos de los estudiantes de los que tienen síndrome Down, estaban aprendiendo a leer, por ejemplo con los estudiantes de primero se está trabajando eso de lleno, no estamos con ma, me, mi, si no que estamos trabajando con esa metodología a ver si encontramos resultados mejores en lecto-escritura [E 1:30]

A qué horas entonces van a trabajar los proyectos...vea, por la mañana ellos estudian y por la tarde es el gran revuelo...y van muy contentos... empieza la microempresa y se ponen bravos cuando son las seis o seis y media porque ellos ya no se quieren venir, bueno, esta tarde por decir, me voy a ir a las dos para la microempresa [E 1:55]

Los de servicios social están ahí, es que lo de servicio social colaboran, es que este año no hemos hecho reuniones, que se hace un reunión con ellos y ellos están esperando para decirles que ya van a continuar con la microempresa y todo el cuento, no, ya después los padres se van a integrar, pero yo quiero integrarlos a la huerta que es la dura, si porque si es para fumigar yo no puedo dejar un niño que fumigue, tiene que ser una persona que conozca que tenga experiencia, que tenga fuerza para cargarse un [E 1:57]

A mí me toco practicar unos días en un segundo y ahí hay unos niños incluidos, entonces uno respecto a que los tratan diferente, los compañeritos nada, por ejemplo a mí me gusta mucho el trabajo en grupos, entonces yo los ponía a trabajar en grupos y ellos los aceptaban, a Víctor venga hágase aquí, a pesar de que ellos tienen síndrome Down, ellos trabajan normal y son muy participativos [E 1:79]

Alejandra Riveros es un niña que está dentro del programa y sufre ataques, a mí me daba mucho temor, cuando yo recibí a Alejandra yo dije: "Hay Diosito que nunca le vaya a dar conmigo", porque uno no sabe que reacción debe tener uno, sin embargo cuando la niña empezaba porque ella con cualquier cosa, un susto, si se caía, estábamos en silencio, si se caía algo duro,

ella ahí mismo le daba ataque, pero estando conmigo encontré que cuando ella empezaba así pálida y maluca, yo la cogía de las manos y empezaba a hablarle como a tranquilizarla, le preguntaba otra cosa, que como había amanecido, que si desayuno, o que la mamá como estaba, pues, le hablaba de otra cosa [E 2:3]

Como hacen ustedes para promoverlos de un grado a otro, o sea, eliminan algunos logros o hacen reunión entre algunos docentes....No pues a ver, según los conocimientos que haya adquirido, el desempeño de él [E 3:4]

Pero en el momento en que yo lo tuve en primero no estaba.... Entonces yo como lo promoví, pues vi las capacidades de él, que logro tanto, la superación, y uno, este niño hay que promoverlo de pronto con algunos vacíos, pero yo digo “no, este niño de pronto logra darlo en segundo” y más bien....y grande y todo y ver los adelantos de él, no es que que no hacíamos por este niño, que paso a segundo, este primero...[E 3:5]

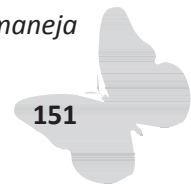
El 1290 da una... del 16%, en el 1290 hay una posibilidad de manejar los procesos de promoción libre, igualmente la número 29, dice que no se está ... la repitencia, porque regularmente se genera por parte metodológica por parte del docente, pues como se plantea ahí, sin embargo, hay tablas que se establecen, digamos los profesores tienen esa libertad para plantear el sistema de evaluación, los criterios de promoción y los de reprobación, aunque lo ideal es que....Sin embargo hay casos ustedes mismos son los que dicen porque los conocen, no, no pueden pasar, no está preparado, dejémoslo de una vez, puede ser que a mitad de año, el muchacho alcanzo todos los logros, ahora, promovámoslo, esas son condiciones diferentes pero...[E 3:28]

Selección

Cuando yo hago la matrícula, dentro del formato que manejo de matrícula, se manejan los estudiantes que tienen necesidades educativas que están dentro del formato donde está la encuesta, quienes tienen necesidades educativas especiales, quienes están en situación de desplazamiento, quienes están reinsertados, porque toda esa población se maneja acá [E 1:34]

Trámites

Les exige la papelería, se les pide registro civil, fotocopia de, o sea, todos los papeles de identidad, pero si no los tienen en ese momento, pues se les da un plazo para entregarlos, no es que si no traen los papeles no pueden acceder, no, sino que se les da un espacio de tiempo para que los puedan conseguir, quienes están reinsertados, porque toda esa población se maneja acá [E 1:7]



Discusión y conclusiones

Como se observa en los resultados de este estudio, y como se esperaba que ocurriese en tanto las 34 instituciones educativas participan en el programa “Caldas camina hacia la inclusión”, ninguna de las instituciones que hicieron parte del estudio, expresan a partir de los datos del índice de inclusión que existiese nula actuación en torno de las estrategias, metodologías y tácticas para la constitución de las instituciones educativas como incluyentes. De las instituciones observadas, en ninguna se encontró que hubiese desconocimiento de las políticas o acciones inclusivas, ni se hallaron instituciones en que las políticas y las acciones se llevaran a cabo de manera desarticulada de la gestión institucional o que fueran desconocidas por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa. Es por esto que no se observan instituciones puntuando en los rangos 1 y 2 del índice según los baremos de calificación. De igual manera la secuencia de puntuación que tiene una distribución aproximadamente normal, relata la diferente apropiación realizada por las instituciones hasta el punto de reconocer que sólo una de ellas alcanza una puntuación que la ubica en un alto desarrollo, esto es, que cuentan con una cultura institucional inclusiva, que comprende políticas apropiadas reflejadas en buenas prácticas inclusivas, trabajo colaborativo, pertenencia a redes de apoyo y puede, entonces, ser centro de referencia para la atención a la diversidad.

Las puntuaciones obtenidas por las instituciones muestran como el mayor porcentaje de las instituciones educativas quedaron ubicadas en los rangos tres (44%) y cuatro (53%); en otras palabras se indica que la mayoría de las instituciones han desarrollado un nivel de apropiación de la propuesta, expresando, que se tiene claridad en políticas de inclusión, que son conocidas por la comunidad, que realizan procesos de mejora continua, que se aplican para favorecer el aprendizaje, la participación y la convivencia (Ver Tabla 4).

De otra parte en la gráfica 10 se pueden observar los efectos de la aplicación de la política de inclusión en las instituciones estudiadas: los mejores resultados se observan en la gestión directiva, lo cual es coherente con el esfuerzo que los directivos están haciendo para llevar a buen término esta política y que se observa de manera expresa por los participantes en los grupos focales en el siguiente nivel de discusión.

Igualmente se puede afirmar que también se encuentran en buen desarrollo la gestión académica y administrativa, pues a partir del involucramiento de la política en los PEI, esta se ha vuelto obligatoria y los docentes y directivos docentes, terminan acatándola y en muchos casos apropiándola; quizás la única gestión que aún es deficiente en la aplicación de la política

es la comunidad; comprensible en la medida que requiere más tiempo y esfuerzo para que la comunidad termine reconociendo y aceptando la nueva política. No obstante se observa la fuerza que tiene la actitud de los padres, en la medida que podrían ser ellos quienes faciliten el vínculo que reforma la representación que la comunidad viene haciendo de las diferencias entre los estudiantes.

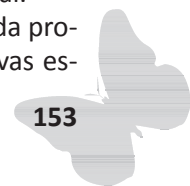
Datos cualitativos

La verdad es que yo en un principio, cuando empezamos con el programa, yo creo que a casi todos nos dio mucho miedo, yo le decía que uno no sabía nada de eso, que uno no estaba preparado, que jamás nos habían capacitado, pero yo creo que hoy por hoy, personalmente uno no necesita tanto la capacitación, yo creo que es mas querer y estar sensibilizados, pues porque estos niños, tienen todo el derecho y uno siempre se ubica y hay que tal que no tenga un miembro en familia así y de pronto me lo rechacen, la necesidad que tenga mi ser querido, no haya en donde me lo atiendan y entonces yo creo que es más que un proceso de sensibilización que yo creo que ya todas lo tenemos muy bien estructurado y ha sido un reto [E:2:2]

Este relato del grupo focal dos de alguna manera sintetiza la experiencia del proyecto Caldas camina hacia la inclusión. Existe un gran miedo, miedo a romper, miedo a ser señalado, miedo a no ser capaz de entender y comprender al otro y lo otro. Caldas, como expresión en micro de lo nacional, refiere el conjunto de temores que coexisten en la escuela, en los municipios, en las comunidades, en los profesores, en los estudiantes, en los directivos docentes; temores de romper el paradigma que me ha otorgado reconocimiento a partir de centrar mi observación como una observación de lo homogéneo. Es el miedo a reconocermé diferente, a saberme distinto pues los diferente siempre excluye.

El miedo a saber, el miedo a poder saber, el miedo a querer saber, el miedo a querer hacer y ser diferente, es el bloqueo y al tiempo es el anhelo, no obstante no se actúa por el miedo mismo al fracaso. No poder construir nuestras propias esculturas a través de nuestra práctica cotidiana. Ingresar a un mundo desconocido, descubrir que no es suficiente mi saber en ciencias o matemáticas, o en ética o en estética, sino reconocer que el reto es configurar múltiples modos de comunicación de interacción y descubrir que obviamente los egresados del sistema escolar no son iguales y que no deberán serlo. Entender que las múltiples identidades garantizan diversos sentidos sobre la escuela, la vida, el crecimiento económico y el desarrollo social.

Reorientar las búsquedas del ser maestro. ¿Será necesario que cada profesor tenga al interior de su familia un niño con necesidades educativas es-



peciales por déficit o por exceso, para disponerse claramente en otra auto colocación pública de lo que habrá de ser su misión?

En criterio de este estudio existen condiciones de posibilidad para que desde la gestión de comunidad, especialmente, se rompa con la observación que se hace del otro y de lo otro. Es fundamental que habituemos, acostumbremos y signifiquemos la diferencia con toda la fuerza que ella implica. Que utilicemos el miedo que nos genera como dispositivo de organización y preparación metódica, gradual y sistemática para un ordenamiento que deberá reflejar sus consecuencias en lo económico, político, humano, cultural y obviamente producirá un horizonte renovado para la escuela.

Es necesario garantizar condiciones iniciales en un país como base para tener una educación incluyente, no podemos seguir asistiendo al divorcio entre las pretensiones de un sistema educativo que no configura claras políticas poblacionales, y se queda con una visión fragmentaria de realidad, que definitivamente consolida las condiciones para el mantenimiento del statu quo.

La principales emergencias de sentido, que seguramente servirán de base para continuar en la re-significación de la política pública frente a niños, jóvenes y adultos, dada la medición que realiza este estudio, puede significarse en la discusión que se presenta enseguida en la que desde las dimensiones: política, cultural y prácticas inclusivas. Son sustentados mediante citas extractadas de los textos originales (en letra cursiva); de los cuales sólo se hizo edición para corregir aspectos de redacción y sintaxis. Cada cita está referenciada con un código entre paréntesis que hace reconocimiento del respectivo grupo E1, E2, o E3, y del correspondiente número de cita tomada del apartado anterior resultados cualitativos.

La política inclusiva

Uno de los aspectos fundamentales para el programa de inclusión es la formulación de política, entendida esta más allá de las orientaciones establecidas por los organismos nacionales como el Ministerio de Educación o los regionales como las Secretarías Departamentales o Municipales de Educación, sino también aquellas pautas que orientan la acción a nivel de los establecimientos educativos y que puedan estar incluidas en el proyecto educativo, en los direccionamientos estratégicos o en las decisiones cotidianas de los directivos.

Lo encontrado en los grupos foco sobre políticas se sintetizó en cuatro aspectos: surgimiento y formulación de la política, la política de inclusión más allá de la escuela y por último los facilitadores y los limitadores para el funcionamiento de la política.

Surgimiento y formulación de la política

No basta con que las instituciones acepten y reconozcan la política de inclusión formulada desde el Ministerio de Educación o desde la Secretaría Departamental de Educación, para que ésta se lleve a cabo es indispensable que cada establecimiento formule y se comprometa con la inclusión, más aún, esta política debe estar en el direccionamiento de la institución... *en la visión y en los principios, se habla de la diversidad de los estudiantes, de la inclusión [E:1:12]... los proyectos articulados, se cumplen apuntado a la filosofía de la institución... y todos van articulados... Los niños, todos participan del proceso [E:2:8]... la institución en el PEI, en las políticas de desarrollo, igualmente en la misión está formulada la decisión de ser una institución inclusora [E:3:20].*

Es de anotar que aunque la política de inclusión de carácter nacional es relativamente nueva, algunas instituciones lo han venido haciendo desde hace muchos años bien por la necesidad real que han tenido que afrontar las entidades educativas... *es que este proceso se trabaja hace mucho años, hace más de veinte años... se empezó trabajando con Cafam [E:1:13]... la institución atiende todo tipo de población, desplazados, hay en este momentos como veinte niños indígenas, pues son pocos, pero también se atienden, no tenemos raizales, ni negros [E:3:7];* o bien por el tipo de pedagogía que se ha empleado históricamente en ellas... *porque el profesor debe formarse para que este ahí... aquí es normal, aquí no se excluye a nadie, formar esa conciencia desde los padres, desde los estudiantes, aquí se motiva mucho al que es diferente, se recibe a todo el mundo se hace extensivo con todo el mundo, entonces yo creo que ha servido desde la parte pedagógica [E:1:71]*

Pero la política se vuelve acción cuando se integra con la cotidianidad de la labor educativa y se involucran padres y maestros... *a mí me llamaba la atención que en inclusión no solamente hay niños que sean diferentes en su forma de ser, sino que es por su forma de pensar, por su falta de capacidad por aprender... hay que recurrir a la familia y para eso citan talleres con los padres de familia y también con los alumnos, el comité hace eso... [E:3:27].*

La política de inclusión más allá de la escuela

La política de inclusión no puede restringirse a la escuela aunque desde ella se puede proyectar al nivel municipal y acá juega papel importante el liderazgo del maestro o del docente directivo... *yo le decía, formemos el comité de local de discapacidad... efectivamente el año pasado se conformo el comité de discapacidad de acá y Secretaría de Salud quedo con el programa y existe, quedo como un comité para la discapacidad, pero más que todo a nivel de salud [E:1:86].*



Desafortunadamente no siempre los entes territoriales están lo suficientemente comprometidos con estas políticas o se quedan en letra muerta... las secretarías de educación tienen que actuar con los secretarios de gobierno, enviar comunicados a los rectores, que están obligados a recibir esta población [E:2:19]...por allá hay una partecita que estuve viendo en estos días que dice que paulatinamente todos los municipios, todos los entes territoriales deben asumir esta responsabilidad de ley, pero acá solamente la estamos asumiendo nosotros [E:2:21]

Incluso puede considerarse paradójico que mientras algunas instituciones del orden nacional o local apoyen estas políticas en los establecimientos educativos, en algunos casos la Alcaldía que sería la principal llamada a hacerlo poco o nada participa... Siempre ha sido un poquito complicado, siempre el docente de apoyo de la Universidad de Manizales nos ayuda a hacer las propuestas...ellas se involucran, van al Centro de Cultura, van al Bienestar Familiar y ahí hemos encontrado el foco, entonces ese ha sido el apoyo, pero del resto, por decir algo, la Alcaldía Municipal no ha enviado nada, nada, absolutamente nada, lo que hemos conseguido ha sido a nivel de recursos propios y con el hospital [E:2:34]

Por fortuna para el Programa no en todos los municipios sucede igual... Se ha trabajado en la articulación con la Alcaldía, con el PAP, con el hospital, en programas para educación de la media, con el Sena y con la Universidad de Caldas, se han hecho, digamos, alianzas, para mejorar este tipo de situaciones [E:3:10], y esto facilita la implementación de la política por cuanto la articulación mueve al trabajo colaborativo... Quiénes participan?... los docentes, algunos padres de familia, profesionales de diferentes empresas y entidades, entonces es un trabajo colaborativo, se ha tenido este tipo de vinculación [E:3:11]. Aunque los responsables del programa siempre consideran que el aporte municipal debería ser mayor... que el Municipio por parte de la Alcaldía se vincule mas a este proyecto, no sé, pero si hace mucha falta más vinculación del municipio a este programa [E:3:32].

Facilitadores y limitadores de la política de inclusión

Entre los participantes en el grupo foco se pudieron percibir facilitadores de la política de inclusión; entre ellos la mayor cobertura del sisbén que les evita problemas de atención en salud a personas con limitaciones... Pero igual si nosotros vamos a pedir atención, nos atienden inmediatamente, ya no es como antes... Por eso, porque ya tenemos el carné [E:1:46]; por el apoyo interinstitucional...Porque la droguita psiquiátrica, igual por bienestar, igual con la comisaria, nosotros hemos reportado casos como también los de maltrato, los de abuso, entre nosotros siempre acudimos a todas esas instituciones y

vienen y nos colaboran [E:1:47]; la integración con otras políticas como la prevención de riesgos... nosotros tenemos el programa de atención y prevención y cuando manejábamos los simulacros, era cuando más miedo me daba con Alejandra, porque yo decía: "Hay se me va a disparar, va a entrar en Shock, yo que hago aquí", y resulta que no, yo siempre los preparaba [E:2:4]... Tenemos atención y colaboración de los bomberos y a nivel de institución tenemos un proyecto que se llama "prevención y atención de desastres" es un proyecto transversal y tres docentes se encargan de realizar el proyecto a nivel de institución [E:3:19].

Otro de los factores que fueron considerados facilitadores en uno de los casos estudiados es el modelo pedagógico, en cuanto afecta no solo aspectos cognitivos sino de comportamiento, interacción y relaciones...el modelo pedagógico de la institución... en este momento estamos trabajando mapas de competencias incorporando a ese plan de estudios pedagógico actual... modelo pedagógico cognitivo integral. Esa palabra integral es la que lleva nos lleva al cambio todo [E:2:25]; situación que se complementa con flexibilización en el plan de estudios de manera que se equilibre lo cognitivo, con lo cultural y lo social...el plan de estudios se está flexibilizando y ellas cuando tiene el grado quinto, por ejemplo, ya ese plan de estudio hay que irle bajando los logros mínimos que ellos pueden alcanzar[E:2:7]

Otro aspecto en el que la política se ve reflejada y que se convierte en su facilitador para su aplicación es el esfuerzo de las entidades para mejorar la infraestructura física...la salida de allá tiene rampa y la otra es a nivel de la calle y las discapacidades de los niños son motoras pero pueden caminar bien [E:2:14]...no hemos tenido casos de estudiantes con discapacidad motora, digamos así, como en silla de ruedas o en muletas, pues han sido pocos, yo tengo más bien con discapacidad cognitiva, pero si llegan también se atenderán, pues se ha condicionado espacios, para desplazamiento y todo es tipo en las entradas para poder personas que lleguen [E:3:8]...En las tres se ubicaron rampas...tuvimos un estudiante que utilizaba muletas con mucha dificultad, entonces el grupo lo ubicamos en la primera planta, entonces para poder trabajar, era fácil el acceso [E:3:23].

En cuanto a limitaciones para la implementación de la política, dos son frecuentes, la falta de capacitación y el temor por carencia de habilidades o incluso de la sensibilización suficiente para atender la educación inclusiva...La verdad es que en un principio cuando empezamos con el programa, yo creo que a casi todos nos dio mucho miedo yo le decía que uno no sabía nada de eso, que uno no estaba preparado, que jamás nos habían capacitado, pero yo creo que hoy por hoy, personalmente uno no necesita tanto la capacitación, yo creo que es mas querer y estar sensibilizados [E:2:2]...que es mucha más



recarga de trabajo, verdad que si, a uno se le aumenta el trabajo, pero la ley está dada y eso no hay que pelear con la ley, la ley ya esta y lo que hay es que asumir el reto con las cosas de vengan y tratar de salir adelante [E:2:6]

Curiosamente un aspecto que fue muy resaltado en uno de los casos es precisamente de discriminación pero de nivel institucional, pues se ha tratado de “especializar” una institución de manera que todos los casos de limitaciones son remitidos a la misma escuela...la única restricción que hemos tenido para este año sobre todo, fue porque el municipio focalizo la escuela como si fuese la única para estos casos. Yo si siento la discriminación a nivel de municipio, la escuela siempre ha manejado población vulnerable, entonces uno escuchaba decir en los mismo maestros y en la misma población: “ah, si allá llega lo peorcito”[E:2:20]

La cultura inclusiva

La política de inclusión tiene sentido si se convierte en parte de la cultura de las instituciones, pues de lo contrario será tan solo un programa más que tiene importancia mientras tenga asignados recursos específicos y se le haga seguimiento externo, mientras que si se integra a la cultura será permanente en el tiempo.

A continuación se muestran algunas evidencias de lo hallado en los grupos focales, organizados en tres categorías: en busca de una cultura de la inclusión, algunas estrategias para fomentar la cultura de la inclusión y algunos efectos sobre el cambio de los establecimientos.

En busca de una cultura de la inclusión

La inclusión es más que la declaración de intenciones o acciones puntuales, es un sentir y un vivir el ambiente educativo y esto lo tiene que traslucir toda la institución... *me parece muy importante la implementación de este proyecto en la comunidad ya que aparte de mejorar la calidad de la institución, mejora la convivencia en las aulas y es algo que nos favorece a todos los estudiantes [E 1:3]... sentimos que si somos de la Normal, que somos importantes, porque es que el Rector se integra [E 1:18]... y se socializan, aprende a manejar buenas relaciones humanas, trabajan la parte humanística, la convivencia que es muy importante, comparten, se reúnen, todos quieren trabajar, ya no encuentran como tanto obstáculo para hacer los trabajos [E 1:26]... siempre que hay reuniones generales de padres de familia, nos dan información sobre todos esos programas [E 1:49]*

Un aspecto de carácter cultural importante es desarrollar la cultura del servicio sin generar dependencia... *estamos muy pendientes todos los docen-*

tes asesores de grupo, ellos nos pasan la relación de qué estudiantes necesitan y qué necesitan, también en cuanto a los medicamentos, en todos los aspectos estamos muy pendientes de ellos [E 1:6]

Si bien se fomenta una cultura de participación y convivencia que permite integrar a personas con necesidades especiales, también es cierto que se fomenta una cultura del respeto y la equidad que debe ser aceptada por todos... *aquí hay unas normas, hay unas reglas que hay que cumplir, en la calle pueden hacer lo que quieran, pero en la institución no, y funcionamos mucho con el dialogo, hablamos y tenemos un grupo directivo que ha sido muy abierto a esas nuevas tendencias de los jóvenes entonces eso se nos ha facilitado mucho que se adapten acá, y sabe que hacen los amigos, vámonos para la Normal que allá lo tratan a uno muy bien, allá es muy bueno estudiar, entonces ellos mismos están encargándose de generar esa, entonces a nivel cultural y a nivel de formación se evidencia en todos los aspectos [E 1:85]*

Esto se complementa con el fomento de prácticas pedagógicas que faciliten su aprendizaje sin violentar sus procesos, ni afectar su autoestima...*esas estrategias que ideamos para los niños, las implementamos allá para que ellos por medio de juego, por medio de una dinámica vayan como superando, y así sea que ya tengan esa edad, al menos digan: profe he avanzado, me siento diferente, me gusto la dinámica, que rico, repitámosla, entonces muy rico que la Normal, haga como extensivos esos procesos y que a ellos se les atienda igual a como se les atiende a un muchacho aquí, que es muy importante, ellos no se sienten excluidos. [E 1:19]*

El concepto está inmerso en todos los estamentos, no es sólo una cuestión de los directivos...*En lo que llevo como secretaria, que yo me doy cuenta que retiran un estudiante, normalmente, lo hacen oficialmente, nunca he escuchado que el motivo sea porque hay niños especiales, en todos los aspectos estamos muy pendientes de ellos. [E 1:74]...mi hijo con dificultades disciplinares, yo creo que todos tenemos una necesidad, mi hijo es muy inteligente, pero en cuanto a disciplina..., el hecho de saber que mi hijo va a ser aceptado con esta distinción, a mi me llamaba la atención, pues yo lo tuve en una ocasión en otra escuela y se nota la diferencia, en todos los aspectos están muy pendientes de ellos. [E 1:82]*

Construir una cultura incluye el logro de reconocimiento y de quién más importante que de los mismos estudiantes, con mayor razón cuando hacen parte de necesidades especiales de formación...*y de ver de ellos también como lo acogen a uno, como los respetan a ellos, como ellos nos quieren a nosotros, entonces eso como que me llama mucho la atención. [E 1:1]*



Algunas estrategias para fomentar la cultura de la inclusión

El deporte es una de las estrategias que con frecuencia se emplean para desarrollar la cultura de la inclusión...*pero mira que ellos sobresalen en un deporte determinado, Mónica es feliz y Luisa es feliz a Luisa le gusta es el futbol.... Y uno ve que les fascina y lo hacen bien, les gusta el deporte...pero mire que para los docentes es una satisfacción muy grande saber que estos niños pueden estar incluidos y pueden socializar con personas, es lo mas importante en un programa de este, que al menos ya pueda contar que este niño empieza a socializar con el otro y pueda aprender tantas cosas, yo creo que es más satisfactorio para uno como docente, sacar un niño adelante que el que es inteligente que va solo [E 1:29]*

Una manera de socializar es aprovechar la presencia de personas con necesidades educativas especiales...*mi sobrino esta, tiene 22 años y está en primero, pero el actúa como un niño, y la profesora me dice, vea me ayuda en la disciplina, entonces él me colabora, los niños lo quieren, lo respetan, entonces muy rico, porque no se ve como esa exclusión, sino que todos se ven como normales, nos ayudamos, nos colaboramos [E 1:73]* o aprovechado esta circunstancia para explicar las diferencias y fomentar el reconocimiento del otro... *yo le dije pues que el niño no hablaba nada, y entonces la profesora le dijo a los compañeritos que no se burlaran del niño y nada, nunca lo rechazaron ni nada. [E 2:10]...ellos se relacionan mucho con otros niños, yo tengo un niño de 6 años que está en primero y hace muy buenas relaciones de amistad con ellos y todo [E 2:32]*

Igualmente se emplean circunstancias de apoyo que se pueden constituir en formadoras...*cuando hay elecciones de personero estudiantil todos pueden participar incluyendo como el proceso se ha hecho por computador, ellos entran a la sala de sistemas y votan, hay unos muchachos de décimo que los asesoran, con ellos estamos pendiente sobre todo de que no les vayan a cambiar el voto [E 2:36]... en esos procesos de elección de personero estudiantil participan todos los estudiantes.... porque lo de ellos es más diferente, o sea, necesitan más explicación, las profesora que les sepa hablar para que ellos entiendan....se monto a la vez una jornada cultural y deportiva complementaria al proceso de elecciones, y los muchachos participan [E 3:24]*

Aunque la integración en el aula puede resultar relativamente fácil, es posible que en otros espacios se requieran esfuerzos especiales...*yo tuve en el grado niño de más o menos 18 años, pues al principio los niños lo vieron como un problema, ya luego fueron los mejores amigos de él, muy culto, supo llegar a ellos y lo mismo lo compañeritos, de verdad que se notaron avances*

en el, tanto en lo que socializaba como en el aprendizaje, nunca se vio como retraído ni nada, se veía siempre alegre pero se notaba en los recreos siempre el distanciamiento yo creo que era por la edad y como es tan alto y todo a él le daba dificultad estar integrado en el recreo [E 3:3]

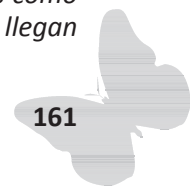
El trabajo productivo es otra manera de integrar a todos los estudiantes, con la participación de instituciones externas y el esfuerzo de los docentes *uno les pide colaboración a la UMATA o al Comité y vienen y todo el que pueda colaborar desde su trabajo...están en las danzas y se integran con otros niños, están en la tuna, están en la banda [E1:61]...Es súper estimulante para los estudiantes... ellos son felices comercializando, ellos mismo ofrecen, llevan las muestras, dicen que van a hacer, luego pasan ellos mismos repartiendo.... En la memoria tengo el video de ellos haciendo estas flores, pintando palos, recortando hojas, armando flores, ahí lo tengo en la memoria. [E 1:62]...ya en nuestra institución es que sus discapacidades no se les vuelva limitaciones, por la formación laboral que les dan en esto, que se vuelvan útiles para la sociedad, [E 1:63].*

Con el tiempo y las prácticas incluyentes la cultura se modifica para bien de toda la comunidad...*ellos participan en bailes, en poesías, en cantos y ellos quieren estar participando, entonces todos los tenemos en cuenta...Lo bonito de este proyecto es que todos se miran con los mismos ojitos, ya no es como, este niño anormal como se veía antes, que lo miraban feíto....La cultura ha cambiado [E 3:15]*

Y esto es más notorio cuando la inclusión hace parte de la filosofía del establecimiento...*recibimos una formación que básicamente antes de formar en enseñanza y en conocimientos en la institución a usted lo forman como persona, es básico porque a usted le enseñan a respetar... el respeto que se les brinda, como ellos se expresan, me parece que se les respeta mucho, se le aplaude, porque me parece super importante que desde pequeñitos se les enseñe [E 1:51]*

Efectos sobre el cambio

Se hizo necesario comprender los ritmos individuales ya no solo por las características personales propias de cada estudiante, sino por la existencia de limitaciones específicas que conllevó a entender el manejo de tiempos diferentes y objetivos diferenciados... *así lento, lento, pero esa lentitud permitió que las docentes se fueran apropiando y todavía nos surgen dudas, “que hacemos, hay un problema”...y nosotros trabajamos de otra manera, pero hoy le puedo decir, que los niños que están en el programa, son vistos como normales, sin ninguna discriminación, ellos están ahí, ellos saben que llegan [E 2:1].*



Aunque al principio la inclusión hacía parte de “un programa especial” la cotidianidad y el trabajo constante de profesores, padres, directivos y demás estudiantes ha hecho que se pierda esa característica de manera que sea algo diario y normal...*yo pienso que la concientización, la sensibilización que cada uno tenemos, más que buena es excelente, porque la mayoría, mire que Amparo apenas empezó y mire que ella ha contado lo bueno que ella ha hecho, es que todas tienen sus estrategias... incluir estos muchachos en las aulas regulares ya forma parte del proceso natural de educación de la escuela [E 2:28].*

Parte de la ganancia colectiva es el fomento del cambio en todos los niveles y espacios...*lo más importante para mí es el cambio, este proyecto le ha dado un cambio a la enseñanza a la evolución y que ya el estudiante no tiene ese temor de perder un logro porque ya sabe que hay cantidad de oportunidades...para mí es un avance que hace mucho tiempo debimos haber hecho para no frustrar a esos niños con deficiencia, eso es un atropello [E 3:31]... en estos dos últimos años ha sido muy productivo para la institución, debido a que se ha podido, digamos, hacer un trabajo de concientización de los estudiantes y padres de familia porque realmente era una comunidad desprotegida en cierto sentido [E3:2].*

Aunque no siempre se logra la integración bien por inexperiencia institucional o por rechazo de los padres...*era un niño con un comportamiento, digámoslo, vulgarmente salvaje, tan diferente a los demás y con un comportamiento como tan aterrador que era que impactaba, ah claro!, nos fuimos al fondo, o sea al ambiente familiar del niño y era que a él lo trataban a las patadas... ya nos fuimos con esto a cuestión de personería y ya se formó un problema porque ya la mamá, la señora, aventó al papá, entonces que el pelao no lo volvieran a mandar a la institución... el pelao ya está grandecito y tiene por ahí diez años, y yo sé que en este momento el pelao es analfabeta [E 3:14]*

Las prácticas inclusivas

Las prácticas son la evidencia de la manera como la política se convierte en realidad y éstas adquieren especial sentido cuando se han internalizado en la cultura institucional; de esta manera las prácticas no son acciones aisladas, son un tejido de interrelaciones que otorgan significado al programa.

En el ejercicio llevado a cabo se clasificaron las prácticas en tres categorías: las prácticas pedagógicas, más allá de las prácticas pedagógicas y la evaluación y la formación como prácticas inclusivas.

Prácticas pedagógicas

El programa de inclusión conlleva cambios en las prácticas cotidianas de los establecimientos, uno de los aspectos a que se ven abocados los maestros es a indagar, consultar e investigar algunas alternativas...*ha sido una experiencia muy bonita, porque personalmente puedo aplicar todo lo que aprendí en el ciclo, porque en el ciclo se aprende, se hace mucho, constantemente se investiga y se tiene muy en cuenta la inclusión y a los estudiantes [E 1:15]*

También las prácticas pedagógicas terminan afectándose...*por ejemplo en el tema de la inclusión, nosotros cuando vamos por ejemplo a las prácticas, tenemos la oportunidad de hablar con los niños, dialogar, conocer sus dificultades, apoyarlo, porque por ejemplo, nosotros llevamos un tema, llevamos fichitas y así, y el niño que tiene más dificultades lo vamos a apoyar más, vamos a estar ahí como más pendiente de ellos, entonces son procesos muy bonitos. [E 1:4]...para que el niño aprenda a hablar, aprenda a escribir muy bien, para lo cognitivo en cuanto a matemáticas, para los valores, lo de experiencias significativas y son estrategias que se hacen extensivas cuando el muchacho ya entra al programa de formación [E 1:89]*

La práctica pedagógica, que al parecer más reditúa con las personas en situación de discapacidad es el trabajo individualizado...*sentarme con ella sola, enseñarle y a mí la Universidad no me ha capacitado, nadie me ha dicho como, nosotros tenemos los conocimientos empíricos y el sentimiento materno que nos lleva a que estos niños deban ser acogidos por todos [E 2:12]... Enseñanza personalizada, porque cada uno es un mundo aparte, entonces a veces rinde poco, porque uno tiene que estar repitiendo, estando mejor dicho, encima del estudiante que no vaya a avanzar con el problema y repetir [E 1:31]... sobre todo que cada estudiante es un mundo diferente, cada estudiante es un paquete aparte, muchos aprenden globalmente, cierto, mientras otros necesitan, como una educación más personalizada, trabajarlo uno a uno, repasarles más [E 3:13]*

Esto exige al docente vocación, voluntad para autoformarse y dedicación a una causa...*le tocó una niña que era sordomuda y ella se fue, no sé donde la capacitaron allá en Manizales de todo y ella venía y nosotros éramos aterrados ella como se entrega esa niña durante todo ese año, que se preparó para ello, muy bonito...es que eso le exige al maestro prepararse [E 2:31]* Esto no puede ser simplemente el trabajo de horario de clase...*se hace una actividad de refuerzo y superación en horas extraclase, se cita por la tarde al personal, se sabe que ese personal necesita de más, a tratar de sacarlo adelante, de todas maneras el colegio siempre busca sacarlo adelante [E 3:26]*

Un elemento fundamental de la práctica pedagógica con estos niños es la lúdica... *implementamos mucho lo que es el juego, lo que es la lúdi-*



ca, para que, como forma de llegarle más fácil al niño, a partir de juego para llegar, utilizamos el conocimiento como un pretexto para formar en valores y formar una persona en todas las dimensiones y así alcanzar una integridad de todo [E 1:88]. Pero esto no es suficiente...estamos trabajando con mapas mentales, entonces a él le gusta porque hace el dibujo y pinta y muñequa y ya [E 2:15]

Pero la integralidad no se puede lograr sólo con prácticas pedagógicas, se requiere también fundamentación conceptual...las cátedras que se dan de civismo, afrocolombianos y sexualidad allá a usted le influyen mucho las diferencias y lo que es ese cuento de la discriminación, los homosexuales, la situación a la diferencia, a mi me parece que en ese ámbito entra mucho la formación... [E 1:87]

Una práctica importante es el acompañamiento de los docentes por parte de personas con algún nivel de experticia en estos temas...En un principio la educadora especial hacia acompañamiento....ella le advertía a los profesores que no iba a observar sus clases, sino a seguir el acompañamiento del estudiante, mirar que hacían frente a los procesos que ella estaba viviendo en el aula y dio buen resultado, ya luego como vio que los niños se quedaban, se fueron adaptando, entonces ya se fueron dejando, y ellos ya van solos al aula, ellos saben en donde les toca, pero así fue que empezó [E 1:76]

Incluso la clasificación puede requerir del concepto del experto...ella nos pasaba la lista más o menos por grados, entonces ya nos fue diciendo cuales en preescolar, cuales en primero, porque igual nosotros no podemos hacer eso, porque no tenemos esa capacitación, entonces ella los evaluó y nos dijo más o menos y en esa forma es que algunos que fueron evaluados...vamos hasta cuarto y Natalia que ya está en séptimo, entonces sí han avanzado los estudiantes. [E 1:53]

Más allá de las prácticas pedagógicas

Las prácticas específicas empiezan desde la vinculación de estos niños con los establecimientos... las mamás vienen y nos dicen, vea, el niño presenta estas dificultades o a repetido varios años, pues, ellos no dan a conocer las características cuando son niños con necesidades o con alguna discapacidad, lo hacen conocer, para que nosotros también los tengamos en cuenta ya en el proceso de partir grupos, en el proceso que tenga el docente con ellos, eso también no lo dan a conocer en el momento de la matrícula [E 1:8]

Una práctica común es el trabajo productivo que los integra, les desarrolla otras competencias más allá de las cognitivas y les fomenta competencias sociales...los teníamos en competencias básicas en las aulas y ya luego van a los proyectos, al proyecto de artesanías, al proyecto de educación física, al

proyecto de huerta y a microempresa [E 1:54]...y acá han vendido zanahoria, en la otra huerta, van a los supermercados, a las tiendas, todo, por ejemplo la tienda escolar que es otro proyecto que tienen, las profesoras van con ellos, van a los supermercados, buscan los productos, con buena calidad. [E 1:60]

Se les integra en diversas fases del proceso...en TV Aguadas, un canal que hay acá en el municipio, también se hizo la propaganda, entonces la gente ya los reconoce...Natalia en lenguaje de señas los invita a participar. [E 1:65]

La autoreflexión, la toma de conciencia, la valoración de sus limitaciones pero también de sus potencialidades favorecen los procesos de inclusión...Y brindarles calidad de vida porque uno mediante la reflexión, la autoreflexión que ellos hagan desde ese mundo que manejan y de sus problemas, aconsejarlos mucho, hablar con ellos, dialogar, para que toda esa problemática que están viviendo traten siquiera de olvidarla un poco y no la estén maquinando tanto [E 1:17]

Involucrar a diferentes actores como padres, estudiantes y comunidad... los padres de familia tenemos conocimiento de todos estos programas que maneja la Normal... recibimos capacitaciones en las reuniones de asociación, nos van vinculando en todos esos programas [E 1:48].

La infraestructura no es menos importante, aunque en ocasiones por carencia de recursos no se pueden hacer las adecuaciones deseadas, casos en los cuales se recurre a otras alternativas como las visitas domiciliarias...Se han hecho algunas adaptaciones en cuanto a la planta física en la institución...De pronto para los de sillas de ruedas, en la entrada... [E 1:66]... la docente se desplaza hasta la casa, pues, uno previamente, habla con la mamá, le explica desde que viene acá a la matrícula, se le cuenta que se le puede hacer, entonces el docente se desplaza, le hace allá los papeles con los que va a trabajar con ella, se le revisa el trabajo, en la semana se va un día [E 1:67]

Un papel del establecimiento es buscar mecanismos de motivación, pues por su vulnerabilidad social generalmente requieren fortalecimiento de su autoestima...me hice dos propósitos al iniciar las labores, una estimularlos mucho, permanentemente, estimularlos en todo lo que ellos hagan, todo, todo, yo vivo pendientes de ellos, más pendiente que de los otros y los estimulo mucho y dos, integrarlos, entonces pongo como líder a los que son muy pilosos del salón [E 2:11]. Sin embargo resulta triste reconocer que pocos estímulos existen para el maestro que pone todo su interés en estos niños... qué cuáles han sido los estímulos para los docentes que han trabajado con los niños... ninguno [E 2:22]

Evaluación y formación

Un efecto importante se encuentra en una práctica bastante tradicional de la educación, la evaluación, acá el maestro debe entender que está ar-



mando un tejido donde lo humano puede llegar a ser más importante que lo cognitivo...*en la evaluación se les tiene en cuenta el ritmo de aprendizaje y se les trabaja estrategias especiales para que ellos puedan ir avanzando en sus dificultades...así es que se trabaja, con informe descriptivo, dando a conocer los procesos que han ido mejorando, los avances que han tenido y la parte que tiene que mejorar, se hacen también, planes caseros con los padres de familia, se les envía para que ellos también los acompañe*[E 1:11]... esa metodología da muy buenos resultados, ellos asocian muy bien imagen-palabra, mejor dicho eso es espectacular trabajar con el...*En ocasiones si se sacan aparte, algunos que necesitan como más* [E 1:42].....*Nosotros no sólo tenemos en cuenta el conocimiento, sino todo, la actitud que ellos tienen en clase, la participación o la responsabilidad, todo es evaluado, los valores* [E 1:80]

Sin duda que si algo se tiene que flexibilizar es el nivel de exigencia, los logros esperados, o al menos la manera de medirlos...*el nivel de exigencia es más bajo para los muchachos, porque digamos así, lo ubico en el grado que yo tengo ahora, yo escogí uno de los objetivos para el primer periodo que me propuse con los padres de familia...* [E 2:27]

La formación es una condición para romper con temores, mitos e inhabilidades al trabajar con población en situación de discapacidad ...*a todos los maestros los capacitan y después de capacitarlos, lo hacen efectivo en el aula de clase, personalmente lo apliqué y es excelente y el material con que cuenta la institución para ponerlo en práctica es muy bueno, yo hasta le decía a la profesora, que eso no era solamente para los niños especiales* [E 1:39]...*En este momento se están capacitando los docentes de básica primaria, se está empezando por la fase inicial, ya seguimos con el manejo de elementos de todo el material que es el que más necesitamos* [E 1:43]

A manera de recomendaciones y conclusiones

A nivel general se puede observar que se reconoce al otro en su diferencia. En este sentido los docentes han cambiado su forma de mirar al estudiante, ya no desde el déficit sino como sujeto que hace parte de una institución.

Se puede decir que el docente es dinamizador de la inclusión en cada institución jugando un papel primordial, en tanto este se convierte en el gestor de los procesos de inclusión, lo que permite que la institución se movilice.

Se recomienda sistematizar las buenas prácticas para que sean socializadas, y reproducidas por las diferentes comunidades educativas.

Se observa que los docentes han ganado confianza en sí mismos; ya ofrecen menos resistencia al recibir un estudiante en situación de discapacidad en el aula.

Se pudo observar en los grupos focales que el municipio que puntuó más bajo en el índice de inclusión ha tenido cambios favorables en las prácticas, las políticas y la cultura. Teniendo en cuenta este aspecto, es importante analizar la importancia de llevar a cabo un segundo momento (cualitativo) después de los resultados del índice, destacando: disponibilidad (actitud y tiempo) de la población objeto, conocimiento del proceso, y diferentes intereses.

Las instituciones hoy, después de 4 años de la implementación del proyecto, debe hacer un análisis conciente de las practicas excluyentes que la escuela practica y reevaluarlas a las luz de una escuela para todos; igualmente, realizar el mismo ejercicio con las prácticas incluyentes y adelantar el proceso de gestión de conocimiento correspondiente. Aprovechar las diferencias de los estudiantes en tanto los profesores deben partir de la idea de que todos los estudiantes son capaces de aprender.

Es importante que el docente tenga confianza en sí mismo para que pueda guiar a los estudiantes, en tanto esto favorece la confianza entre pares y por lo tanto el respeto mutuo.

Los docentes deben ser creativos en los procesos de enseñanza, utilizando métodos diversificados, evaluación formativa, realizando conexión de recursos y actividades, aprendizaje cooperativo, autoaprendizaje y la autonomía del estudiante, entre otros. Son recursos que en el aula ayudan a construir procesos de enseñanza –aprendizaje para todos.

Es importante seguir fortaleciendo la colaboración activa de las familias.

Con base en los resultados del índice, las instituciones deberán realizar un plan de mejora continua con seguimiento permanente.

Esta primera aplicación de la herramienta índice de inclusión servirá como línea base para que en dos años se realice un estudio de impacto de proyecto “Caldas camina hacia la inclusión”

Con relación al objetivo de la presente investigación en la cual se quería observar la capacidad de inclusión que las instituciones han adquirido durante la intervención del proyecto “Caldas camina hacia la inclusión” se puede concluir que al 2011 después de 4 años, Caldas se encuentra en un buen proceso, pero que las instituciones aún no demuestran capacidad instalada, en tanto se observan muy dependientes del proyecto, por lo tanto se deberá diseñar una estrategia que permita que las instituciones se autogestionen en el tema.



Bibliografía

- AINSCOW, Mel. Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Edición Ilustrada: Narcea ediciones, 2001. 308 p.
- BANDALA, O. (2006). Las practicas pedagógicas en el aula: ¿Un paso a la libertad o a la dominación? Una aproximación al pensamiento de Henry Giroux. www.monografias.co
- BOOTH, Tony, AINSCOW Mel y otros. Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Bristol: UNESCO Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). 2000.
- CORREA, J. “Programa de educación inclusiva con calidad construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad” Convenio Ministerio de Educación Nacional – Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria. 2008
- ESLAVA, Adolfo, ¿Qué son las políticas públicas? [en línea] http://www.portafolio.com.co/opinion/blogs/post.php?id_blog=3911873&id_post=450012414 [citado en 28 de noviembre de 2009]
- GUTIERREZ, M. (2009). La formación docente en las prácticas educativas. Pereira – Risaralda, editorial publiprint
- HARGREAVES, Andy. (1996). Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado. 4 ed: Ediciones Morata, 303 p.
- http://www.sedcaldas.gov.co/IT/Documentos/1088_INFORMATIVO%20POBLACION%20VULNERABLE%20CON%20NEE.pdf
- JIMÉNEZ, A. (1999). Política Educativa: fundamentos y perspectivas críticas. Manizales, Universidad Católica.
- LAVERDE, María. Debates sobre el sujeto: perspectivas contemporáneas. Siglos del hombre, 2004 91p
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE COLOMBIA. Programa de Educación Inclusiva con Calidad. Convenio MEN – Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria. 2006-2007
- ZEMELMAN, Entorno de la potenciación del sujeto como constructor de la historia. www.juntadeandalucia.es/educación.

Capítulo 2

Índice de inclusión. Capacidades y talentos excepcionales. Informes del proceso en Caldas

Informe consolidado de los resultados de la aplicación del índice de inclusión de las instituciones educativas del Departamento de Caldas¹

LIZON, L².

Introducción

Durante el segundo semestre del 2011, la Universidad de Manizales realizó dos (2) sesiones de trabajo presencial, centradas en la construcción de los elementos teóricos y prácticos que les permitiera a los participantes establecer la relación entre calidad, inclusión y gestión educativa, y elaborar una línea de base que fundamentara la priorización de acciones mejoradoras encaminadas hacia la transformación institucional.

El trabajo se centró en la aplicación del índice de inclusión, como herramienta que permite analizar las condiciones de educación inclusiva en las dimensiones de culturas, políticas y prácticas, articuladas a las áreas de gestión directiva, administrativa, académica y de la comunidad; además, en la reflexión sobre los resultados obtenidos y sus implicaciones para la elaboración e implementación de los planes de mejoramiento.

-
1. La aplicación del índice de inclusión en el Departamento de Caldas se realizó con el apoyo de la Secretaría de Educación del Departamento de Caldas y la Universidad de Manizales, con la coordinación general de la Magister Beatriz Álzate Gómez y la coordinación de las diferentes zonas con el equipo representado por las magísteres: Luz Marina Buitrago Marín, Patricia Jiménez Guzmán, Yenny Andrea Gutiérrez Toro, Lina Constanza Gómez, Luz Tatiana Buritica; además se contó con el apoyo de las gestoras de la inclusión que hacen parte del proyecto: “Caldas camina hacia la inclusión”.
 2. Luis Alberto Lizón Restrepo. Psicólogo. Universidad de San Buenaventura. Estudios de especialización en estimulación para el desarrollo. UNICEF-HISVOL. Especialista en innovaciones pedagógicas y curriculares. Universidad Católica de Manizales - Asesor, investigador, docente, asesor de la escuela de pedagogía, coordinador del programa de Inclusión Educativa ITM. Instituto Tecnológico Metropolitano ITM – Institución Universitaria. Email: luislizon@itm.edu.co



La metodología utilizada se enmarcó en un enfoque constructivista ajustado a los procesos de aprendizaje del adulto, a través del diálogo de saberes y el seminario taller. De cada unidad temática se elaboró un producto que sirvió como insumo para las actividades siguientes y que llevó al cumplimiento de la meta propuesta.

Cada sesión de trabajo se organizó en tres momentos:

Sensibilización: para propiciar espacios de reflexión que movilizaran actitudes favorables frente al desarrollo del programa de educación inclusiva.

Conceptualización: para establecer un lenguaje común y definir los conceptos que fundamentan la educación con enfoque inclusivo.

Actividades de apoyo al desarrollo del programa: encaminadas a generar estrategias que permitieran la consolidación de acciones para el levantamiento de la línea de base.

El orientador del proceso de formación, diseñó y orientó guías de aprendizaje que facilitaron la comprensión de los elementos necesarios para iniciar la transformación institucional hacia el enfoque inclusivo. Realizó evaluación continua para posibilitar la autorregulación del proceso y la implementación de los cambios necesarios para optimizar el aprendizaje y la participación de todas las personas. Finalmente, puso en práctica estrategias metodológicas de racionalidad reflexiva y de aprendizaje colaborativo para que todos los participantes se empoderaran del proceso de transformación.

El trabajo realizado tuvo como propósitos:

- Sensibilizar a los participantes sobre la importancia y el impacto social de la educación inclusiva con calidad sobre las poblaciones vulnerables.
- Contextualizar que es educación inclusiva.
- Definir y reconocer las poblaciones vulnerables sobre las que interviene la educación inclusiva.
- Conocer el índice de inclusión y su aplicación.

Las actividades realizadas fueron las siguientes:

Concepto de educación inclusiva

Presentación sobre que es educación inclusiva, cómo surge y en qué se referencia.

Poblaciones vulnerables

Presentación de las barreras y los prejuicios y como afectan a las poblaciones vulnerables.

Posteriormente se realiza la presentación de las poblaciones vulnerables clasificadas por el MEN.

Lectura de políticas para la atención de poblaciones vulnerables

Se le pide al grupo de formadores y formadoras que en parejas realicen la lectura del documento; será lectura guiada para reforzar los conceptos.

Índice de inclusión

Se presenta el índice de inclusión, su estructura y proceso de aplicación y resultados.

Metodología de la educación inclusiva

Se presentan los principios básicos para la aplicación de la educación inclusiva en una institución educativa.

Resultados de la aplicación del índice de inclusión por zonas

Las instituciones participantes en el proceso de capacitación para la aplicación del índice fueron las siguientes.

Zona	Municipios	Instituciones participantes
Oriente	Pensilvania Marulanda Manzanares Marquetalia	21
Occidente bajo	Anserma Belalcázar Risaralda San José Viterbo	16
Occidente alto	La Merced Marmato Riosucio Supía	27
Norte	Aguadas Aranzazu Filadelfia Pácora Salamina	28
Magdalena caldense	Dorada Norcasia Victoria	20

Zona	Municipios	Instituciones participantes
Centro sur	Chinchiná Neira Villamaría Palestina	24
Total	26	136

El análisis de resultados se realizó de la siguiente manera:

1. Con base en los resultados del índice de inclusión aplicado a cada institución, se obtuvieron los promedios de cada área de gestión y el índice promedio de la institución para obtener un análisis global.
2. Se analizaron los resultados de cada componente correspondiente a cada área con el fin de obtener un perfil de los componentes que no han desarrollado procesos de inclusión, los que se encuentran realizando acciones de inclusión y los que ya presentan prácticas inclusivas. Para ello se utiliza el siguiente rango con su respectivo criterio.
 - Para aquellos componentes cuyos resultados implican procesos que aunque presenten acciones inclusivas, son todavía débiles o susceptibles de mejorar.
 - Para aquellos componentes cuyos resultados se implican que existen acciones inclusivas y son conocidas por la comunidad educativa.
 - Para aquellos componentes cuyos resultados implican acciones inclusivas con impacto en la comunidad educativa.
3. Según el análisis de resultados continúa el análisis cualitativo de resultados, obteniendo las fortalezas y las debilidades de cada área de gestión.
4. En aquellos municipios en los cuales se aplicaron los índices a varias instituciones se realizan los gráficos comparativos de la situación de educación inclusiva.
5. Finalmente se elaboran los cuadros comparativos departamentales.

El análisis se realiza por zonas, con los municipios correspondientes a las mismas, y al final se presenta el resultado para el Departamento de Caldas.

Resultados Departamento

Ubicación del resultado general del índice para el Departamento de Caldas

Rango	Ubicación del puntaje total	Interpretación
2.8 – 3.49	2.95	El resultado del índice en este rango significa que las acciones inclusivas para la atención a la diversidad, formuladas en el plan de mejoramiento, se desarrollan y evalúan de manera continua y están articuladas con la gestión institucional, lo que favorece el aprendizaje, la participación y la convivencia de todos los integrantes de la comunidad educativa.

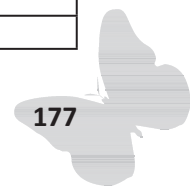
Este resultado implica que las instituciones educativas del departamento en términos generales se encuentran en la escala de valoración de 4 del índice, en una escala de 1 a 5, lo que significa que si existen procesos de inclusión y que son realizadas acciones orientadas a la educación inclusiva para la atención a la diversidad. Por estar en la escala de valoración 4 se infiere que la tendencia en el departamento es desarrollar las prácticas inclusivas, a través de las evaluaciones y los planes de mejoramiento para lograr altos estándares de calidad en el proceso de la educación inclusiva.

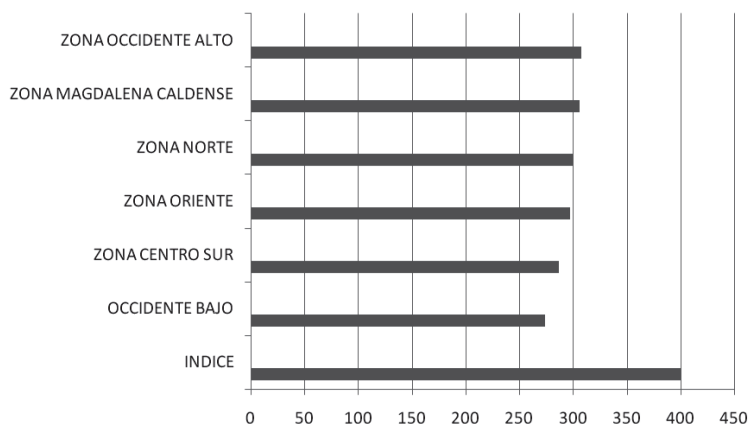
El rango en que se ubica es de 2.95 lo que significa que se encuentra en el límite inferior del rango, por ello la interpretación del resultado hay que analizarla como la existencia del proceso de inclusión a través de acciones, pero que no son aplicadas en todas las instituciones de manera igual y que es necesario consolidar las prácticas inclusivas significativas a través de redes de apoyo, para que los resultados de una futura aplicación del índice permitan una interpretación más específica sobre el departamento.

En conclusión, el puntaje obtenido por el departamento sí deja en claro que se está promoviendo la educación inclusiva y que en términos generales las instituciones vienen trabajando en el desarrollo de la misma.

Resultados comparativos del índice por zona

Zona	Puntaje del índice
Zona Occidente Bajo	2.74
Zona Centro Sur	2.87
Zona Oriente	2.97
Zona Norte	3.00
Zona Magdalena Caldense	3.06
Zona Occidente Alto	3.08





Rangos base de la interpretación

RANGO	BASE DE INTERPRETACIÓN
2.00 – 2.79	Los resultados del índice en este rango indican que se realizan acciones organizadas en las áreas de gestión, conocidas por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa; además se incluyen en los planes de mejoramiento las prioridades de transformación institucional para cualificar la atención a la diversidad.
2.80 – 3.49	El resultado del índice en este rango significa que las acciones inclusivas para la atención a la diversidad, formuladas en el plan de mejoramiento, se desarrollan y evalúan de manera continua y están articuladas con la gestión institucional, lo que favorece el aprendizaje, la participación y la convivencia de todos los integrantes de la comunidad educativa.

Gráficamente se puede observar que la zona occidente bajo presenta el menor resultado del índice, sin embargo en términos generales este resultado implica que hay acciones de inclusión, pero que deben ser reforzadas en los planes de mejoramiento y con el desarrollo de estrategias puntuales en aquellas áreas de gestión con bajos resultados según el rango del índice.

El resto de zonas se encuentran en un rango más alto y básicamente la zona norte, la del Magdalena caldense y el occidente alto presentan rangos de 3.0, lo que implica un trabajo establecido desde la educación inclusiva y con sistematización de la misma en los planes de mejoramiento.

Para facilitar un mejor análisis y futura realimentación de las instituciones se presentan los cuadros comparativos por municipios, de acuerdo al resultado de las zonas, con la finalidad de observar con mayor claridad la situación municipal, pues en algunos casos los resultados pueden dar un rango más bajo por el resultado de una sola institución que es demasiado bajo, afectando así el resultado global, enmascarando los resultados altos de otras instituciones.

También se debe tener en cuenta el número de instituciones por municipio, pues donde solo hay una institución, el resultado de la misma determina al municipio, mientras que en algunos existen hasta diez instituciones, y así el resultado del municipio puede obedecer a puntajes extremos de alguna institución, ya sea por encima o debajo del promedio municipal.

Cuadros comparativos por municipios

Zona Occidente Bajo. 2.74

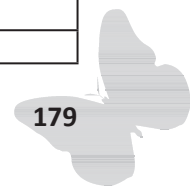
San José	Índice
Índice municipal	2.51
Viterbo	Índice
Índice municipal	2.65
Anserma	Índice
Índice municipal	2.68
Municipio Risaralda	Índice
Índice municipal	2.87
Municipio Belalcázar	Índice
Índice municipal	3.00

Zona Centro Sur. 2.87

Villamaría	Índice
Índice municipal	2.73
Chinchiná	Índice
Índice municipal	2.82
Palestina	Índice
Índice municipal	2.92
Neira	Índice
Índice municipal	3.00

Zona Oriente. 2.97

Pensilvania	Índice
Índice municipal	2.87
Marulanda	Índice
Índice municipal	2.91
Manzanares	Índice
Índice municipal	2.96



Marquetalia	Índice
Índice municipal	3.15

Zona Norte. 3.00

Aranzazu	Índice
Índice municipal	2.80
Salamina	Índice
Índice municipal	2.89
Filadelfia	Índice
Índice municipal	3.00
Pácora	Índice
Índice municipal	3.17
Aguadas	Índice
Índice municipal	3.21

Zona Magdalena Caldense. 3.06

Victoria	Índice
Índice municipal	2.98
Norcasia	Índice
Índice municipal	3.06
Samaná	Índice
Índice municipal	3.08
Dorada	Índice
Índice municipal	3.18

Zona Occidente Alto. 3.08

Riosucio	Índice
Índice municipal	2.66
Supía	Índice
Índice municipal	2.99
La Merced	Índice
Índice municipal	3.14
Marmato	Índice
Índice Municipal	3.18

Principales componentes que requieren de fortalecimiento departamental

Area de gestión	Componente	Requiere de intervención
DIRECTIVA	Direccionamiento estratégico	
	Gerencia estratégica	X
	Gobierno escolar	
	Cultura institucional	
	Clima escolar	
	Relaciones con el entorno	X
ACADÉMICA	Diseño pedagógico	
	Prácticas pedagógicas	X
	Gestión de aula	
	Seguimiento académico	X
ADMINISTRATIVA	Apoyo a la gestión académica	
	Administración de recursos	
	Administración de servicios complementarios	
	Talento humano	
	Apoyo financiero	X
COMUNIDAD	Inclusión	
	Proyección a la comunidad	X
	Participación y convivencia	X
	Prevención de riesgos	

Este cuadro permite observar los procesos que requieren de mayor atención en los planes de mejoramiento para incrementar los resultados del índice de inclusión y lograr una educación inclusiva con calidad.

En el área directiva

Gerencia estratégica

En la gerencia estratégica existen unos componentes claves para su efectivo desarrollo: el liderazgo, la articulación de los proyectos planes y acciones, la estrategia pedagógica, el uso de la información interna y externa para la toma de decisiones y el seguimiento y la autoevaluación.

Se debe plantear una política que permita la participación de toda la comunidad educativa en la propuesta y ejecución de acciones para incrementar la convivencia y el respeto a la diferencia como eje transversal de la educación inclusiva.

Deben estar consignados en el PEI los principios, planes y estrategias de la educación inclusiva, como soporte para adelantar las estrategias necesi-



rias para dar una educación flexible que satisfaga las necesidades de todos los estudiantes.

Igualmente se debe tener como política la aplicación del índice de inclusión cada cierto tiempo, para que los resultados sirvan de soporte a los planes de mejoramiento y generar estrategias más ajustadas a las necesidades de la comunidad educativa y del entorno inmediato sobre el cual tiene influencia la institución.

Por ultimo, debe quedar definida la revisión periódica de los planes, proyectos y acciones de inclusión llevadas a cabo con el fin de analizar sus resultados e impacto, a través de indicadores, para su mejoramiento o mantenimiento.

Relaciones con el entorno

Las principales relaciones que mantiene la institución con el entorno son básicamente con los padres de familia, las autoridades educativas que le competen y los sectores productivos del área de influencia.

La institución debe contar con una caracterización del entorno de los estudiantes en el ámbito familiar y social inmediato con el fin de plantear estrategias para la minimización de barreras tanto académicas como psicosociales, a su vez la caracterización debe contar con actividades de participación para los padres de familia de tal manera que estos sean coparticipes de los procesos de sus hijos y acudientes.

Respecto a las autoridades educativas, debe contar con procesos sistematizados a la luz de la educación inclusiva con calidad e implementar redes de apoyo e intercambio con otras instituciones educativas para el logro de la mutua colaboración; también es importante que las actividades altamente significativas de inclusión se den a conocer a través de reuniones, foros u otros medios de que disponga la institución.

También es necesario generar alianzas con el sector productivo para fortalecer la propuesta de educación inclusiva realizando proyectos de pasantía, sensibilización y preparación de los estudiantes en competencias laborales, independientes de sus condiciones personales o de las situaciones de discapacidad que presenten.

En el área académica

Prácticas pedagógicas

Las prácticas pedagógicas las componen las opciones didácticas tanto para las asignaturas como las áreas, las tareas escolares, los recursos para el aprendizaje y los tiempos de aprendizaje. Para lograr unas prácticas pedagógicas inclusivas es necesario tener en cuenta los siguientes aspectos.

Se debe contar con opciones didácticas flexibles que faciliten el aprendizaje de los alumnos, con base en la caracterización de los mismos y teniendo en cuenta sus debilidades y fortalezas, al igual que sus estilos de aprendizaje; esto conlleva a que las actividades extraescolares sean altamente significativas para los alumnos y por ende la institución debe contar con un banco de tareas, enriquecido por las experiencias de los docentes, para facilitar el aprendizaje.

Los recursos deberán estar acordes a las características y necesidades de los estudiantes, lo cual no implica exclusivamente recursos didácticos especializados; también se pueden desarrollar recursos desde la cotidianidad, que pueden ser de más fácil asimilación por parte del alumno.

En cuanto a los ritmos de aprendizaje, la institución debe plantear claramente el proceso de aprendizaje acorde a los ritmos de aprendizaje de los estudiantes para que el docente pueda ajustar su práctica pedagógica según este criterio.

Seguimiento académico

El seguimiento académico no está exclusivamente referido al rendimiento del estudiante en una asignatura; se relaciona más con los resultados generales tanto de los rendimientos escolares como de las pruebas externas, el control de la asistencia a la institución, de las formas de nivelación en los procesos en los cuales los alumnos presenten debilidad y el seguimiento de egresados.

Por lo tanto, el seguimiento académico debe contemplar un trabajo de toda la comunidad académica, incluidos los padres, en donde se analicen las diferentes variables tanto internas como externas de los resultados de los estudiantes; esto implica contar con el desarrollo de estrategias de análisis para el resultado de pruebas internas y externas, relacionar el rendimiento con la asistencia del estudiante.

Igualmente el análisis debe facilitar que se implementen acciones para lograr la permanencia con calidad de los estudiantes y para ello es clave contar con estrategias de nivelación académica orientadas al desarrollo de habilidades básicas de aprendizaje y de conceptos disciplinares más que formas de sanción y pérdida, teniendo en cuenta las poblaciones vulnerable o en situación de discapacidad.

Se debe contar con un proceso que permita conocer la situación de los egresados, con el objetivo de realizar cambios y ajustes en lo académico para lograr mayor efectividad en la conducta académica del estudiante proyectado a futuro como egresado.

En el área administrativa

Apoyo financiero

En forma general el apoyo financiero fue el componente más bajo en los resultados del índice en todas las zonas, lo que implica un análisis muy fuerte



por parte de la Secretaría de Educación Departamental respecto a la forma como se obtendrán y destinaran recursos para la atención de poblaciones vulnerables en las instituciones.

Lo que sí deben incluir las instituciones son las políticas de destinación de recursos financieros para atender la población en situación de discapacidad.

En el área comunitaria

Proyección a la comunidad

En la proyección a la comunidad hay tres componentes que deben ser desarrollados a través de la implementación de proyectos.

El primero es la conformación de la escuela de padres, en la cual se debe priorizar toda la temática de la educación inclusiva con calidad y, promover la sensibilización y la minimización actitudinal sobre los prejuicios con las poblaciones vulnerables.

El segundo es contar con servicios para la comunidad, de acuerdo a la caracterización sociocultural de la misma en donde la institución oferte actividades culturales, recreativas, deportivas y académicas, orientadas a incluir a toda la comunidad en la cultura de la educación inclusiva con calidad.

El tercer y último componente es el servicio social estudiantil, que facilite el acompañamiento por la estrategia de trabajo colaborativo de pares, a aquellos estudiantes con algún tipo de situación de discapacidad o vulnerabilidad, con el fin de facilitar los procesos de adaptación y la minimización de barreras para el aprendizaje.

Participación y convivencia

Este proceso presenta tres componentes que implican a los estudiantes y padres de familia, para que estos tengan participación activa y corresponsabilidad en los procesos propios de la institución.

Se debe proveer los mecanismos para que en cualquier actividad de tipo académico, cultural o recreativo, los estudiantes tengan igualdad de oportunidades de representar a la institución, independiente que estén o no en situación de discapacidad o pertenezcan a poblaciones vulnerables. Igualmente en la asamblea y consejo de padres de familia debe existir representación significativa, de padres pertenecientes a poblaciones vulnerables o que tengan hijos con discapacidad. Lo anterior permite que el principio de equidad se dé y sea mayor la garantía en la toma de decisiones que afecte a estas comunidades.

Es importante que la institución genere estrategias destinadas a crear redes sociales entre los padres de familia para fortalecer las habilidades colaborativas entre ellos.

Sugerencias para el mejoramiento

- ✓ Tener siempre presente tres elementos claves del quehacer cotidiano institucional

- El acceso.
- La participación.
- La promoción.

De todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados. (UNESCO 2005b)

- ✓ Desarrollar prácticas y políticas que conlleven a una educación con calidad e inclusión, teniendo en cuenta que la educación con calidad se caracteriza por los siguientes aspectos:

- Satisface las necesidades de todos y todas
- Tiene altas expectativas respecto a todas y todos los estudiantes
- Crea una comunidad educativa cuyas relaciones se basan en el respeto mutuo
- Los resultados que se obtienen satisfacen a toda la comunidad educativa

- ✓ Al implementar una educación con calidad se favorece a su vez una educación inclusiva que debe estar caracterizada por los siguientes principios:

- Promueve la equidad y a partir de ella se hacen esfuerzos para brindar a cada cual lo que necesita.
- Promueve la participación de todos los estamentos de la comunidad educativa.
- Trabaja colaborativamente para lograr metas comunes y particulares.

- ✓ Para el logro de una educación inclusiva con calidad las instituciones deben desarrollar las siguientes estrategias:

- Resignificar el Proyecto Educativo para la atención a la diversidad desde el enfoque de calidad.
- Desarrollar alianzas para el apoyo de la transformación del servicio educativo.
- Actualizar los currículos para la formación inicial y permanente de docentes.



- Implementar currículos flexibles y diversificados en la institución educativa.
 - Implementar los programas y estrategias que se requieran para la atención a poblaciones vulnerables o con discapacidad, tales como: Etnoeducación, programa para personas en situación de desplazamiento, desvinculados del conflicto, e hijos de desvinculados, modelos flexibles, alfabetización para jóvenes y adultos iletrados, educación rural, entre otros.
- ✓ Para lograr la educación inclusiva con calidad es necesario que se presenten las siguientes condiciones:
- Participación de todos los actores.
 - Apoyo de asesores externos.
 - Trabajo en equipo.
 - Definición de un lenguaje común.
 - Definición de valores éticos.

Niños y jóvenes con capacidades y talentos excepcionales en los escenarios educativos del Departamento de Caldas

AGUIRRE, L¹; GRISALES, M C².

La búsqueda permanente de una educación de calidad y equidad para todos los estudiantes denota la necesidad de reconocer la diversidad de contextos de vida, culturas, lenguas, capacidades, motivaciones, estilos de aprendizaje, formas de relación y ritmos de aprendizaje.

En Colombia durante los últimos seis años se ha incrementado el interés por implementar estrategias que posibiliten el desarrollo de las potencialidades de los niños y jóvenes con talentos y capacidades excepcionales según la nominación asignada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Las necesidades de esta población ameritan respuestas educativas acordes a sus necesidades, capacidades e intereses.

Para abordar el concepto “excepcionalidad” se han diferenciado dos líneas bases: capacidades y talentos. A continuación se describe la postura retomada en Caldas desde los lineamientos expuestos por el MEN.

Caracterización de la excepcionalidad

Capacidades excepcionales

Los estudiantes con capacidades excepcionales, tienen tendencia a mostrar superioridad en múltiples áreas, acompañadas de precocidad, automaestría y habilidades metacognitivas. Un estudiante que muestra *preco-*

- 1 Lorena Aguirre Aldana. Psicóloga. Especialista Neuropsicopedagogía. Universidad de Manizales - Coordinadora proyecto Caldas camina hacia la inclusión, proyección social, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Email: laguirrea@umanizales.edu.co
- 2 María Carmenza Grisales Grisales. Licenciada en Educación Especial de la Universidad de Manizales. Especialista en Neuropsicopedagogía. Magister en Docencia Universitaria, Universidad de Manizales - Docente-Investigadora de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales, Maestría en Educación desde la Diversidad. Email: mcgrisales@hotmail.com



ciudad tiene un desarrollo temprano en una o varias áreas. El lenguaje y el desarrollo motriz, son las más destacadas. *La automaestría* se refiere a la destreza para aprender por sí solo en un área de interés. Cuando el propio estudiante es consciente de lo que piensa y cómo lo piensa, analiza y modifica de manera autónoma según sus necesidades, hace alusión a *habilidades metacognitivas*.

El Departamento de Caldas orientado por la Universidad de Manizales, asume el modelo de Joseph Renzulli., (1978) según el cual los estudiantes poseen un conjunto relativamente bien definido de tres grupos de características entrelazadas entre sí: creatividad, compromiso con la tarea y habilidad por encima de la media, aunque no necesariamente superior (Renzulli, en Benito y cols, 1994, p. 54). Igualmente plantea que dichas características deben estar interrelacionadas y que una sola de ellas no define la excepcionalidad.



Modelo de los tres anillos, Renzulli (1978)

Las características de cada categoría se describen a continuación:

Creatividad

- Originalidad de pensamiento
- Riqueza de ideas
- Habilidad para dejar a un lado las convenciones
- Habilidad para enriquecer cualquier producción con detalles

Compromiso con la tarea

- Es uno de los elementos claves y consiste en la disposición para implicarse totalmente en un problema o área específica.
- Se refiere a una refinada forma de motivación.

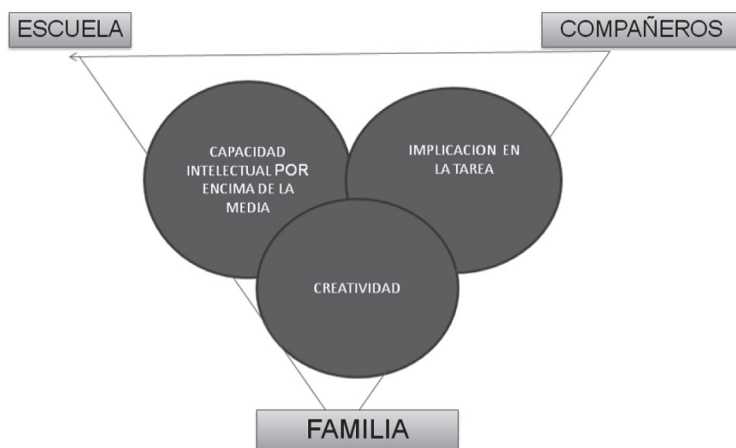
Habilidad por encima de la media

- Capacidad para procesar información.

Experiencia

- Capacidad de pensamiento abstracto (razonamiento numérico, relaciones espaciales, memoria y fluidez)
- Capacidad de integrar experiencias que conducen a respuestas apropiadas

Monks (1985) desde su modelo triádico incluye a la propuesta de Renzulli, los marcos sociales de la familia, la escuela y los compañeros, como mediadores en el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes con capacidades excepcionales.



Modelo triádico, Monks (1985)

Talentos excepcionales

Al hablar de talentos es necesario considerar cuatro aspectos fundamentales: la *aptitud* la cual se refiere a la habilidad en un área específica; la *motivación* es una predisposición anímica o emocional que impulsa la acción hacia aquellas actividades que resultan de interés y la *creatividad* entendida como la habilidad para producir varias ideas ante situaciones concretas.

De acuerdo con las orientaciones trazadas por el MEN (2006), los talentos pueden enfatizarse en los siguientes campos:

- **Científicos:** propios del ámbito de las ideas, es decir, aquellos que crean teorías o ideologías que las culturas utilizan para dar, organizar y otorgar sentido a su realidad inmediata y a su experiencia.
- **Tecnológicos:** se dirigen a crear objetos y procesos en el mundo físico (lo que incluye, por ejemplo, sistemas biológicos) destinados a solucionar problemas y a transformar, en un sentido estricto, realidades. Son similares en su disposición a crear y diseñar cosas pero diferentes en el tipo

de cosas que suelen crear, las cuales están más asociadas al dominio de trabajo específico de cada uno.

- **Subjetivos:** son quizás el avance más importante de los últimos años en concepciones de la excepcionalidad. Bajo la fuerte influencia de las teorías sobre inteligencia emocional, surgió un interés en la capacidad, sobresaliente en algunos áreas.

Además de tener en cuenta los talentos mencionados anteriormente, en Caldas se ha buscado un sustento teórico desde Howard Gardner (1984), quien inicialmente definió la inteligencia como la capacidad de resolver problemas o crear productos que son valorados en uno o más contextos culturales.

Dos décadas después ofrece una definición más refinada y expone las inteligencias múltiples como un “potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para crear problemas o crear productos que tienen valor para una cultura” Gardner., (1999). Este cambio en las definiciones es importante puesto que indica que las inteligencias no son como las venimos pensando.

El talento se manifiesta y despliega cuando se brindan experiencias vitales, aquellas que motivan y dan seguridad al sujeto en tanto se dan las circunstancias favorables, en la familia, la escuela y otros ámbitos. La labor de dichos agentes consiste en encontrar el área o áreas para las cuales muestran dichas habilidades y el ámbito donde se puedan desarrollar.

Los talentos excepcionales, una mirada desde la teoría

En su libro Estructuras de la mente, Gardner hace una descripción detallada de cada una de las inteligencias, desde lo biológico, estructural y funcional. A continuación se presenta una síntesis importante de cada una de ellas y se destaca las categorías que orientan su detección. **Tabla # 1**

Talento	Aptitud	Creatividad	Motivación
Verbal –lingüístico	Usar las palabras de manera efectiva, en forma oral o escrita.	Redactar, leer y formar historias.	Disfruta con la lectura y con la escritura.
Lógico -matemático	Utilizar tanto el pensamiento matemático como el lógico, causa y efecto, conexiones, relaciones entre acciones y objetos e ideas.	Hacer experimentos.	Encontrar y establecer relaciones entre objetos trabajando con problemas y juegos lógicos.
Viso-espacial	Revelan una gran capacidad para orientarse en el espacio; tienen facilidad para percibir y producir imágenes mentales.	Pueden transformar temas en imágenes.	Les encanta diseñar, dibujar, construir, crear, mirar dibujos, leer mapas

Talento	Aptitud	Creatividad	Motivación
Naturalista	Capacidad de distinguir, clasificar y utilizar elementos del medio ambiente, objetos, animales o plantas.	Les gusta investigar características del mundo natural y del hecho por el hombre.	Por el mundo y por los fenómenos naturales.
Social	Capacidad especial para ayudar a que un grupo alcance sus objetivos y mejore sus relaciones humanas.	Interpersonal: compartiendo Intrapersonal: reflexionando	Intercambiar ideas con los otros.
Musical	Habilidad para apreciar, percibir, discriminar, transformar y expresar formas musicales.	Expresarse por medio de ritmos y melodías.	Cantar, escuchar música.
Corporal – cinestésico	Capacidad para expresar y generar ideas empleando el cuerpo. Incluye habilidades físicas específicas.	Se expresan controlando los movimientos del propio cuerpo y manejar objetos con destreza.	Les encanta bailar, hacer deportes y los juegos físicos.

Teniendo en cuenta que teóricos como Sternberg (1997) y Gagné (2000) refieren además el talento académico, en este proceso de identificación se tuvo en cuenta al ampliar el abanico de posibilidades de detección.

El talento académico combina habilidades significativamente superiores en las áreas verbal y lógica, así como gran capacidad en la memoria de trabajo; habilidades identificadas en la prueba de inteligencia WISC IV.

Talento	Aptitud	Creatividad	Motivación
Académico	Suelen trabajar bien con tareas verbales, numéricas, espaciales, de memoria y de razonamiento, consideradas todas ellas capacidades mentales primarias, necesarias para lograr el éxito académico	Sobresalientes en una o más áreas curriculares.	Aspectos académicos

La evaluación formativa de las capacidades y talentos excepcionales en Caldas

Los procedimientos establecidos para identificar estudiantes con capacidades y talentos excepcionales, buscan promover procesos inclusores y de reconocimiento de la diversidad, identificar las habilidades que los singularizan y diferencian; esto supone un importante paso, puesto que es preciso conocer previamente el desarrollo y estilo cognitivo, los procesos



y estilos de aprendizaje, el nivel de competencia curricular, el desarrollo psico-afectivo, los intereses y motivaciones, las habilidades y actitudes sociales, entre otros.

Es importante resaltar que los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales no siempre son los mejores del grupo, ni los de mejor conducta. En la evaluación formativa además de tener en cuenta estos aspectos, es necesario considerar el tipo de motivación que los lleva actuar. Algunos muestran comportamientos de excelencia generado por motivaciones externas (premios, castigos, demandas familiares) o motivaciones internas ajenas al único deseo de aprender (competitividad con otros miembros de grupo, obtención de una beca, entre otros).

Teniendo en cuenta, según Restrepo (2008), que la finalidad de la evaluación no puede ser el etiquetamiento, que al menos para la educación carece de sentido, pensarla como caracterización y comprensión de los distintos sujetos, como fundamento para la transformación de los procesos de enseñanza, es una consideración que abarca el “todos” tan reclamado por la educación inclusiva.

La Secretaría de Educación Departamental y la Universidad de Manizales son conscientes que las necesidades de los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales constituyen otra manifestación dentro del continuo de necesidades educativas; es por ello que el proyecto “Caldas camina hacia la inclusión” realiza en los diferentes municipios el proceso de postulación y valoración de la población con capacidades y/o talentos excepcionales, en pos de la autogestión de los procesos educativos de calidad, que posibiliten además de su visibilización, realizar transformaciones institucionales, donde sea posible que los docentes, familias y entorno socio- cultural den respuesta a una diversidad de estudiantes, en donde se planifiquen actividades para atender la diversidad tanto en los entornos escolares como externos, considerando las grandes diferencias existentes entre cada individuo, los diferentes niveles evolutivos y las distintas formas de habilidad.

Con la finalidad de impulsar esta nueva mirada educativa inclusora, se desarrollaron toda una serie de actuaciones dirigidas a su caracterización y a proporcionar al profesorado y a los distintos profesionales de la educación capacitaciones que sirvieran para dar respuesta al amplio campo de demandas que exige su atención.

La identificación de los niños, niñas y jóvenes con capacidades y talentos excepcionales de las instituciones educativas de los municipios de Caldas se realizó mediante la aplicación de pruebas formales, no formales y mixtas, determinando los perfiles de desempeño de los estudiantes identificados. Dicha identificación se realizó en diferentes momentos, que serán expuestos a continuación

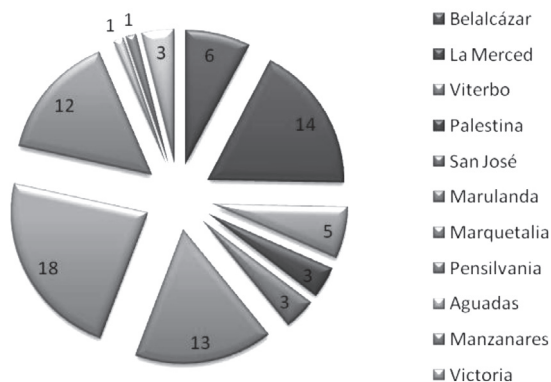
Evaluación

Participantes:

Los sujetos que conformaron la población fueron estudiantes de primaria y bachillerato de 11 municipios del Departamento de Caldas.

La población estuvo conformada por 79 estudiantes de los grados 1° a 11°.

Número de estudiantes postulados



Instrumentos aplicados.

Para la evaluación de los perfiles de estudiantes se utilizaron los siguientes instrumentos.

- Guía de postulación de capacidades y talentos excepcionales (Universidad de Manizales)
- Test Breve de inteligencia de Kauffman K-BIT
- Escala Wechsler de inteligencia para niños WISC –IV
- Prueba de imaginación creativa PIC-N (para niños) y Prueba de imaginación creativa PIC-J para jóvenes.
- Cuestionario de Personalidad para niños ESPQ y CPQ y para jóvenes HSPQ
- Nivel de competencia curricular (informe de docentes)
- Cuestionarios de compromiso con la tarea para estudiantes, padres de familia y docentes.

Procedimiento

Primer Momento:

- a) Capacitación a los docentes de apoyo del Municipio de Caldas sobre detección y evaluación de estudiantes con capacidades y talentos excepcionales. Revisión del protocolo de postulación y pautas de diligenciamiento.

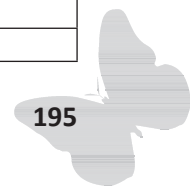
- b) En cada municipio, los docentes de apoyo diligenciaron el formato de postulación con los docentes del aula, explicando y ampliando ítems que no se comprendieran. Se recomendó para la postulación al profesor que más conociera y permaneciera con el estudiante.
- c) A los estudiantes que sumó un puntaje total de 28 o más ítems con *Siempre y Frecuentemente*; se les aplicó el mismo protocolo a los padres, igualmente, con la orientación del docente de apoyo.
- d) Si ambos protocolos padres y docentes puntuaban igual o más de 28, este estudiante pasaba al momento 2. El docente del estudiante postulado diligenció el cuestionario sobre evaluación del nivel de competencia curricular.

Segundo Momento:

Se aplicó el test breve de inteligencia K- BIT como test de tamizaje que permitió explorar la inteligencia verbal y no verbal de los niños, niñas y jóvenes postulados. Como criterio de selección se tuvo en cuenta a aquellos estudiantes que puntuaran 120 o más.

Condensado de CI - K BIT			
Sujeto	Edad	K bit	Categoría descriptiva
Municipio Pensilvania			
Femenino	16 años	106	Medio
Masculino	13 años	104	Medio
Masculino	13 años	106	Medio
Masculino	8 años	97	Medio
Masculino	10 años	118	Medio alto
Masculino	13 años	108	Medio
Municipio de Victoria			
Femenino	9 años	91	Medio
Masculino	13 años	105	Medio
Municipio de Marquetalia			
Masculino	8 años	99	Medio
Femenino	9 años	99	Medio
Femenino	8 años	94	Medio
Masculino	13 años	113	Medio alto
Masculino	10 años	90	Medio
Femenino	11 años	91	Medio
Masculino	13 años	92	Medio
Femenino	13 años	92	Medio
Femenino	7 años	102	Medio
Masculino	14 años	97	Medio
Municipio de Belalcázar			
Masculino	13 años	90	Medio

Condensado de CI - K BIT			
Sujeto	Edad	K bit	Categoría descriptiva
Masculino	14 años	104	Medio
Masculino	8 años	100	Medio
Masculino	12 años	103	Medio
Masculino	8 años	90	Medio
Masculino	15 años	100	Medio
Municipio de Palestina			
Masculino	13 años	109	Medio
Femenino	14 años	90	Medio
Masculino	9 años	106	Medio
Municipio de La Merced			
Masculino	14 años	99	Medio
Femenino	10 años	90	Medio
Femenino	16 años	106	Medio
Femenino	15 años	97	Medio
Masculino	17 años	90	Medio
Femenino	15 años	90	Medio
Femenino	15 años	113	Medio Alto
Femenino	15 años	91	Medio
Femenino	11 años	97	Medio
Masculino	14 años	105	Medio
Masculino	9 años	91	Medio
Femenino	10 años	91	Medio
Municipio de Marulanda			
Masculino	13 años	93	Medio
Femenino	10 años	90	Medio
Femenino	12 años	96	Medio
Femenino	8 años	90	Medio
Masculino	14 años	109	Medio
Femenino	6 años	94	Medio
Municipio de San José			
Masculino	12 años	103	Medio
Femenino	14 años	116	Medio Alto
Municipio de Viterbo			
Masculino	8 años	117	Medio alto
Femenino	11 años	100	Medio
Masculino	8 años	127	Medio alto
Femenino	13 años	92	Medio
Masculino	12 años	124	Alto



Tercer momento:

- Aplicación de test estandarizados: prueba de inteligencia, prueba de creatividad y prueba de personalidad.
- Aplicación de técnicas informales: cuestionarios sobre compromiso con la tarea y autobiografía.

Cuarto momento:

Elaboración de informes de evaluación con base en la información recogida de la aplicación de pruebas, cuestionarios y entrevistas y entrega a los gestores de la inclusión (docentes de apoyo) para su socialización con cada una de las instituciones educativas y con cada familia.

Resultados: Las instituciones educativas en las cuales se identificaron estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales fueron:

Municipio	Institución educativa	Estudiantes identificados con capacidades excepcionales	Estudiantes identificados con talentos excepcionales	Categoría descriptiva
La Merced	Monseñor Antonio José Giraldo Gómez	0	1	Posible talento musical
Viterbo	La Milagrosa- sede 5	0	2	Un estudiante con posible talento complejo: musical y académico. Y otro estudiante con posible talento académico
Marulanda	IEECCH	0	1	Un estudiante con talento complejo: social, musical y académico
Pensilvania	I.E Escuela Normal Superior de La Presentación	0	1	Un estudiante con talento verbal

Capacitación

La formación a docentes fue otro eje importante en el Departamento de Caldas, para la detección de estudiantes con capacidades y talentos excepcionales. En este aparte se busco cualificar al personal docente en dos tipos de temáticas

Primera capacitación

Se denominó: “Las capacidades y talentos excepcionales: una resignificación necesaria”. El objetivo fue ampliar el panorama sobre las capacidades y

Experiencia

talentos excepcionales a los municipios que no postularon estudiantes, destacando que dicha población pudiera tener déficits asociados.

Los contenidos se orientaron a las siguientes temáticas:

1. Conceptualización sobre capacidades y talentos excepcionales desde la postura teórica de Joseph Renzulli.
 - Características que describen al estudiante con capacidades y talentos excepcionales
 - Diferenciación de términos
2. Estudiantes con capacidades y talentos excepcionales con déficits específicos asociados: trastorno deficitario de la atención, déficits visuales, auditivos, con dificultades en el aprendizaje, con síndrome de Asperger.
 - Factores internos y externos que pueden afectar el rendimiento del estudiante con capacidades y talentos excepcionales.
3. Postulación de estudiantes con capacidades y talentos excepcionales
 - Características cognitivas, motivacionales, de aprendizaje, creatividad y de liderazgo del estudiante con capacidades excepcionales.
 - Características aptitudinales, motivacionales y de creatividad del estudiante con talento excepcional.

Segunda capacitación

Se denominó: “Escenarios de aprendizaje para atender las diferencias individuales de estudiantes con capacidades y talentos excepcionales”

El propósito fue brindar estrategias pedagógicas y didácticas para que los docentes de los municipios de Caldas: Marulanda, La Merced, Viterbo, Pensilvania y la Victoria, ofrecieran ambientes enriquecidos en contextos flexibles a los estudiantes identificados en el proceso de evaluación con capacidades y talentos excepcionales

A través de exposiciones magistrales y talleres grupales se trabajaron los siguientes temas:

- Aspectos didáctico-organizativos de la atención a estudiantes con capacidades y talentos excepcionales:
- Establecimiento de los objetivos didácticos y de los objetivos Individuales que se pretenden conseguir.
- Establecimiento de los grupos.
- Estrategias pedagógicas y didácticas.
- Contenidos
- Diseño de actividades
- Evaluación del trabajo del grupo-clase.

A continuación, se plantean algunas sugerencias que pueden orientar el proceso de atención a los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales:

- Brindar acompañamiento a las instituciones en las cuales se detectaron estudiantes para que el proceso de *transformación* no sólo administrativo, sino actitudinal (que involucre a toda la comunidad educativa), se dé en todas ellas.
- Se sugiere así mismo que dicho desarrollo se acompañe de la asesoría para la autogestión y establecimiento de redes de apoyo interinstitucionales (especialmente con universidades, casas de la cultura y otros establecimientos educativos).
- Replantear las capacitaciones que se ofrecen en los diferentes municipios, en tanto sean éstas demandadas por las instituciones educativas, de acuerdo a sus intereses y necesidades.
- Continuar esta línea de trabajo iniciada y en este sentido seguir con la tercera fase, que contempla además de la formación a los profesores, la caracterización de estudiantes en el Municipio de Caldas.
- Dada la trayectoria de la Universidad de Manizales con el proyecto de canasta, proponer un simposio (u otro similar), en que ésta temática se incluya como tema de reflexión y análisis.

Ruta metodológica para la identificación y atención educativa a estudiantes con capacidades y talentos excepcionales

Es importante definir que el procedimiento establecido busca promover acciones inclusoras y de reconocimiento de la diversidad, teniendo en cuenta que la ruta metodológica que se traza es un paso inicial en el desarrollo del proceso que invita tanto a los ambientes escolares, familiares y sociales a ser partícipes en la potencialización de todos los niños, niñas y jóvenes de Colombia.

La ruta metodológica describe paso a paso el procedimiento que los maestros y directivos deben seguir para llevar a cabo de manera lo más precisa y coherente posible, el reconocimiento, la identificación y la atención educativa de los estudiantes con potencial de talento o capacidad excepcional en el Departamento de Caldas.

Las instituciones educativas pretenden asegurar una adecuada formación continua de los profesores sobre los criterios que permiten realizar una labor de nominación rigurosa. Los responsables del proceso deben profundizar en las características de un estudiante con capacidades y talentos excepcionales, los principales mitos y errores respecto de los conceptos y las formas en que se les pueden reconocer.

Es evidente que se trata de un trabajo que depende exclusivamente de la voluntad de los miembros de las instituciones educativas y por ello es necesario cumplir con cada uno de los pasos y procedimientos que en esta ruta se detallan.

Por esta razón, es condición necesaria que todos se apropien de la fundamentación conceptual del “Protocolo de postulación de estudiantes con capacidades y talentos excepcionales”.

Primer paso:

Postulación de estudiantes

En este paso se trata de considerar, dentro de un grupo, a todos aquellos estudiantes con mayores posibilidades de poseer capacidades y talentos excepcionales.

Características que se consideran en el protocolo para la postulación de estudiantes con capacidades y talentos excepcionales. L. Aguirre, M.C. Grisales y P. A. Restrepo. Universidad Manizales, (2010)

Las características de interés están basadas en el modelo de Renzulli, (1978) que sustenta esta propuesta. En este sentido, se consideran los siguientes ámbitos de postulación:

Características cognitivas

Características motivacionales

Creatividad y pensamiento divergente

Características personales y sociales

Segundo paso:

Evaluación integral

El equipo interdisciplinario interno o externo a la institución educativa (conformado por psicólogos y educadores) realiza la evaluación del estudiante, basada en la información aportada por el profesor y por la propia familia así como en la exploración realizada al estudiante a través de pruebas, entrevistas, análisis de producciones escolares, observación, etc.

a. Evaluación de las características esenciales.

Para la selección de estudiantes con capacidades y talentos excepcionales, las instituciones educativas deben enmarcarse en una plataforma teórica sustentada en Joseph Renzulli y Howard Gardner.

b. Evaluación de las características complementarias.

Se valorarán otras características complementarias requeridas para caracterizar los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales. Entre ellas se exploran intereses particulares de los estudiantes identificados así como un perfil de sus rasgos de personalidad, de tal forma que dichas variables puedan ser consideradas en los programas de intervención psicopedagógica.

Quienes lleguen remitidos de la Secretaría de Educación o de otras instancias, seguirán el mismo proceso establecido por la institución teniendo



en cuenta que se requiere un periodo de observación entre 1 y 6 meses que permita identificar con claridad, habilidades y destrezas destacadas (para ser postulados tanto por el maestro, los padres y los mismos pares).

Tercer paso:**Elaboración del informe**

Cuando de esta evaluación se concluya que el estudiante presenta potencial derivado de capacidad o talentos excepcionales, se emitirá un informe de evaluación integral donde se ofrecerán orientaciones a los profesores para la elaboración de la respuesta educativa, y a las familias para una atención adecuada desde el ámbito familiar.

Cuarto paso:**Información a las familias**

El equipo dinamizador informará a la familia de las conclusiones extraídas de la evaluación psicopedagógica, de las medidas educativas que se van a adoptar en su caso, y orientará a la misma para que el estudiante sea adecuadamente atendido en el ámbito familiar.

Aunque el proceso de evaluación psicopedagógica concluya la inexistencia de capacidades y talentos en el estudiante, la familia será informada y se ofrecerán las orientaciones oportunas, en función del caso.

Quinto paso:**Información al comité de evaluación y promoción**

De la misma manera, el equipo dinamizador informará al comité de evaluación y promoción las conclusiones de la evaluación, y con el maestro del área en la cual el estudiante muestra excepcionalidad establecerán y pondrán en práctica las estrategias de apoyo que se requieren adoptar para su potenciación.

Sexto paso:**Disposición de la respuesta educativa**

Se invita a que las instituciones educativas apuesten por el enriquecimiento curricular como estrategia que contribuye a lograr un cambio significativo en los programas de enseñanza, ajustándolos a las características y necesidades de cada estudiante con capacidades y talentos excepcionales.

La meta de atención busca promover altos niveles de motivación y satisfacción del aprendizaje en toda la gama de habilidades, intereses, ritmos, conocimientos y estilos, permitiendo el trabajo en el aula con todos los compañeros de clase.

Dicha actuación educativa requiere de estructuras organizativas, curriculares y didácticas flexibles a nivel de la institución escolar y de las redes de apoyo que aseguren a los estudiantes experiencias de aprendizaje de alto nivel y desafiante para potenciar sus talentos y capacidades excepcionales.

A continuación se describen:

a. Agrupamiento por enriquecimiento

Busca situar al estudiante con capacidades o talentos excepcionales dentro de la clase, pero con actividades de enriquecimiento.

En esta estrategia se puede implementar:

- El currículo condensado: consiste en la adaptación o supresión de ciertos elementos del programa escolar habitual, con el fin de ofrecer oportunidades que se ajusten al interés y a la potencialidad del estudiante permitiéndole aprovechar el tiempo en la profundización del área de interés o en otras actividades.
- Las tutorías individuales o grupales: destinadas a generar espacios en los cuales un estudiante con capacidades o talentos excepcionales coadyuve en el proceso de aprendizaje de un compañero cuyo desempeño requiera de este apoyo.

b. Aceleración

Busca ubicar al estudiante en un contexto curricular de dificultad suficiente de acuerdo a sus capacidades; esto resulta motivante para él, por que le permite un adelanto en uno o varios dominios del saber, rescatando la nivelación cognitiva del sujeto con capacidades o talentos excepcionales. Algunas modalidades de aceleramiento son:

- **Promoción de materias**

Ofrece la opción a un estudiante de cursar una asignatura que corresponda con su campo de interés, en un nivel superior, mientras comparte la mayor parte de su tiempo o escolar con sus compañeros de grado.

- **Promoción de cursos**

Ofrece la opción al estudiante de ubicarlo en un grado superior; cuando demuestra competencias en todas las áreas del grado en el que se encuentra.

- **Entrada temprana al preescolar o primero de primaria**

Se realiza con el fin de evidenciar características significativas de precocidad cognitiva, socioafectiva y psicomotriz, que habilitan a los estudiantes para comenzar procesos de aprendizaje más complejos como la lectura y escritura.

- **Ingreso precoz a la Universidad**

Puede presentarse de dos formas: como asistencia paralela al proceso de formación escolar, o como ingreso precoz a la formación universitaria



La institución realizará aceleración a aquellos estudiantes y sus familias que deseen hacerlo y que además se encuentren bien integrados en el contexto educativo.

El equipo de profesores y estudiantes involucrados en el proceso de aceleración deben recibir una inducción para asegurar una adecuada adaptación. Se realizará seguimiento y asesoramiento al estudiante acelerado, para prestarle atención psicológica y pedagógica, especialmente durante el periodo de adaptación.

- **Enriquecimiento Extracurricular**

Para el caso de estudiantes con talentos específicos la institución brindará la oportunidad de asistir a otras instancias de acuerdo a las redes establecidas en las que se potencien sus habilidades.

Séptimo paso:

Seguimiento y evaluación

Se realiza para garantizar que el procedimiento establecido para el estudiante, está cubriendo todas sus necesidades psicológicas, pedagógicas y socioemocionales.

Bibliografía

- Acereda., A. (2000). Niños superdotados. Madrid: Pirámide.
- Alonso, J., Benito, Y., Renzulli, J. (2003) Manual internacional de superdotados. Madrid: Editorial EOS.
- Flanagan., A. (2005). Talento académico: un análisis de la identificación de alumnos talentosos efectuada por profesores. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Gardner., H. (2001) Estructuras de la Mente: La teoría de las inteligencias múltiples. Nueva York: Basic Books, división de Harper Collins Publisher Inc.
- Izquierdo., A. (2003). El niño superdotado: concepto, diagnóstico y educación. En González, E. (coord.): Necesidades educativas específicas. Intervención psicoeducativa. Madrid: CCS.
- Ministerio de Educación Nacional – MEN. (2006). Orientaciones para la atención educativa de estudiantes con capacidades o talentos excepcionales. Colombia: MEN.
- Prieto, M.D. (1997). Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado. Málaga: Aljibe.
- Prieto., M. D. (1997). Identificación, evaluación y atención a la diversidad de los superdotados. Ediciones Aljibe.
- Restrepo, P.A. (2008). Evaluación de personas con capacidades excepcionales: implicaciones para la perspectiva de la educación en y para la diversidad. Ponencia presentada I Encuentro Nacional de Instituciones que Atienden Población con Capacidades o Talentos Excepcionales. IX Encuentro de Jardines Infantiles. Ministerio de Educación Nacional y Universidad de Manizales.

Capítulo 3

Artículos productos de investigación

Percepciones de los docentes acerca de las prácticas de aula para la atención educativa a la población vulnerable en el proyecto “Canasta de apoyo: Caldas camina hacia la inclusión”¹

ISAZA DE GIL, G²

Resumen

El presente artículo da cuenta de la investigación: “Percepciones de los docentes acerca de las prácticas de aula para la atención educativa a la población vulnerable” en el proyecto “Canasta de apoyo: Caldas camina hacia la inclusión”. El supuesto guía de la investigación es que las percepciones de los docentes sobre su práctica configuran modos de actuación a través de sus prácticas cotidianas configuradas por los intercambios e interrelaciones con los significados culturales, psicopedagógicos y sociales en la interacción con la familia y las instituciones.

-
- 1 La investigación se realizó durante el 2009, en el Programa de Educación de la Universidad de Manizales, con el apoyo de la Secretaría de Educación del Departamento de Caldas con la coordinación de la Dra. Gilma Eva Rojas Ramos y la supervisión de la Magister Luz Marina Buitrago Marín.

Las maestras de apoyo del Proyecto: “Caldas camina hacia la inclusión” que colaboraron en el proyecto fueron: Adriana Salazar, Amparo Ospina, Ana María Murillo, Ángela María Aristizábal, Ángela María Benavides, Ángela María Posada, Beatriz Elena Cruz, Claudia Sánchez, Claudia Gutiérrez, Claudia Patricia Avenia, Edna Tatiana Pérez, Francy Paola Gómez, Gabriela Duque, Lina Constanza Gómez, Lina Johana Vallejo, Lina María Correa, Lina Marcela Zapata, Luci Duque Jaramillo, Luz Tatiana Buritica, Mónica Orozco, Mónica Ríos, Névir Dari Escobar, Sandra Tamayo, Santiago Duque y Jazmín Bustos.

- 2 Magíster en Educación y Desarrollo Humano NOVA-University. Magíster en Educación: Psicopedagogía Universidad de Antioquia. Candidata al Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, CINDE-Universidad de Manizales. Docente Investigadora del Grupo de Pedagogía de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales. Correo electrónico: glori.ai@umanizales.edu.co



La investigación, de corte cualitativo, se fundamentó en la información recolectada por las maestras de apoyo que hacen parte del proyecto, por medio de grupos de discusión a 115 docentes que adelantan procesos de inclusión educativa en las cuatro zonas regionales del Departamento de Caldas. A partir del análisis de tres categorías (motivación, prácticas y problemas que perciben los docentes en sus experiencias), los resultados evidenciaron que si bien los docentes están de acuerdo con la inclusión y su filosofía, en general sus percepciones son menos favorables hacia la inclusión cuando se ven directamente involucrados en los procesos.

Palabras claves: vulnerabilidad, inclusión educativa, percepciones, motivación, prácticas, problemas de la inclusión.

Abstract

This article reports on research: Perceptions of teachers about classroom practices for providing education to vulnerable populations in the “basket support: Caldas walks towards inclusion. The course guide research is that perceptions of teachers on their practice performance modes configured through their daily practices set by the exchanges and relationships with cultural meanings, psycho and social interaction with family and institutions.

The research, a qualitative, was based on data collected by the teachers support that are part of the project, through discussion groups to 115 teachers who advance educational inclusion processes in the four regional areas of Caldas. From the analysis of three categories (motivation, practices and problems that teachers perceive their experiences), the results showed that while teachers agree with the inclusion and philosophy in general are less favorable perceptions toward inclusion when they are directly involved in the process.

Keywords: vulnerability, educational inclusion, perceptions, motivation, practices, issues of inclusion.

Presentación

La problemática mundial de la educación de la niñez y la adolescencia ha sido preocupación de diversos organismos nacionales e internacionales desde hace varias décadas bajo la consideración de que la atención a la infancia y la juventud deben ser las prioridades estratégicas de la promoción del desarrollo humano y social requerido por la sociedad contemporánea. Lo que no se haga por la infancia es irrecuperable o implica costos inabarcables ya que al impedir la realización personal se pierde el potencial de su contribución al desarrollo del capital social de una nación (valores éticos, capacidad de

asociación, confianza entre los ciudadanos y conciencia cívica). Por lo tanto, las políticas de desarrollo de un país requieren, para poder ser exitosas y sostenibles, tener como un eje prioritario la atención adecuada al desarrollo de los niños, las niñas y los jóvenes, así como la formación de los responsables de la calidad de los ambientes que los rodean.

A pesar de estas aseveraciones, en Colombia se presentan dos situaciones que afectan la generación del capital humano y social. De una parte, en el país se muestran altos niveles de inequidad, exclusión y fragmentación social, dando lugar a la identificación de “poblaciones vulnerables” entendidas como “personas que, por naturaleza o por determinadas circunstancias, se encuentran en mayor medida expuestos a la exclusión, la pobreza y los efectos de la inequidad y la violencia de todo orden”. (Ministerio de Educación Nacional, 2005, p. 6)³.

Por otra parte, la situación de vulnerabilidad de un alto índice de la población colombiana se puede considerar desde escenarios sociales más amplios

“[...] manifestados en problemas como la exclusión social, la precariedad del Estado, la pérdida de credibilidad en la política y en los partidos políticos, la incapacidad del modelo de desarrollo para superar los problemas de pobreza y desigualdad, la fragmentación y desarticulación de la sociedad, el marcado deterioro de la convivencia ciudadana, la debilidad del sistema de justicia, seguridad y defensa, la creciente corrupción administrativa, la impunidad generalizada, las prácticas clientelistas, las múltiples violencias, la existencia y degradación del conflicto armado, el crimen organizado y el narcotráfico”. (Garay, 2002, p. 21).

Frente a este panorama de la sociedad colombiana el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en el marco del programa del presente gobierno denominado la “Revolución Educativa”, en el 2005, elaboró los lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables del país, a partir de los siguientes indicadores: marco jurídico, acciones para la aten-

- 3 El Ministerio De Educación Nacional ha considerado como grupos vulnerables prioritarios de atención a: 1. Las comunidades étnicas (indígenas, afrocolombianos, raizales y el pueblo Rom. 2. Los jóvenes y adultos iletrados. 3. Los menores con necesidades educativas especiales (con discapacidad o limitaciones o con talentos o capacidades excepcionales).
4. Los afectados por la violencia (población en situación de desplazamiento, menores desvinculados de los grupos armados al margen de la ley e hijos en edad escolar de adultos desmovilizados). 5. Los menores en riesgo social (menores trabajadores, adolescentes en conflicto con la ley penal y niños, niñas y adolescentes en protección). 6. Los habitantes de frontera y 7. La población rural dispersa.



ción, aplicación de los criterios del plan de acción y seguimiento y evaluación, con el fin de consolidar los esfuerzos que fomenten la equidad en términos de cobertura, calidad y eficiencia y garantizan a niños y jóvenes el acceso al sistema y la permanencia en él para responder a las necesidades de estas poblaciones.

En este marco de política, la Universidad de Manizales a través de su Programa de Educación en convenio con el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación del Departamento de Caldas, inicio desde el año 2006 en 19 municipios del Departamento y en el año 2008 en los 8 municipios restantes el proyecto “Canasta de apoyo: Caldas camina hacia la inclusión”, cuya finalidad en cada municipio es aportar un docente profesional de apoyo a la institución educativa para: dar capacitación y asesoría a los maestros regulares y redes de apoyo a la familia, los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales, así como soporte nutricional y de transporte, para brindar la posibilidad que estas poblaciones tengan acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo, con el propósito fundamental de hacer posible que la escuela se piense para “todos” a través de una nueva cultura institucional que respete las peculiaridades e idiosincrasias de todos los estudiantes y de ésta manera contribuya a evitar las desigualdades educativas de tal manera, que todos los alumnos, sin ningún tipo de discriminación, consigan el mayor desarrollo posible de sus capacidades personales, sociales e intelectuales.

En el marco del proyecto descrito, se realizó la presente investigación para develar la pluralidad de percepciones que sobre sus prácticas de aula expresan los docentes que tienen experiencias con alumnos y alumnas en situación de vulnerabilidad en el Departamento de Caldas para participar desde lo local en la construcción de un sentido pedagógico regional en torno a las experiencias que han vivenciado los maestros de los diferentes municipios para atender la diversidad de intereses, capacidades, situaciones y culturas de sus estudiantes. Las asistentes del presente proyecto, fueron las maestras de apoyo de la propuesta de “Canasta de apoyo” quienes participaron del estudio como un acontecimiento en primera persona; es decir desde un carácter singular y único para hacer desde su experiencia como sujeto en educación, con conciencia de ser afectado por lo que le acontece, por lo que siente, por lo que padece y por lo que le afecta de los otros para el reconocimiento de su potencial para construir una educación abierta al porvenir.

Área problemática

La escolarización como práctica legitimada socialmente en su proceso de institucionalización, cumple el propósito no sólo de difundir el conocimiento

y la cultura, sino también de construir un universo simbólico de acuerdos tácitos sobre los valores, deseos, aspiraciones y expectativas que van conformando formas de sentir, pensar y actuar. Sin embargo, estos universos simbólicos no son producidos solamente en el ámbito puramente escolar, sino que devienen de las prácticas culturales que circulan en los contextos, para los cuales, la institución educativa, se convierte en uno de los referentes sociales donde se recrean, los sistemas de significados intersubjetivamente contruidos por los grupos humanos.

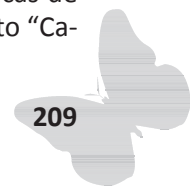
De esta manera, la discusión sobre la diversidad, partiendo de la premisa que la sociedad en su conjunto ha construido representaciones sobre el término, muchas de las cuales se reproducen en la escuela; se ha introducido en el discurso pedagógico, generando pluralidad de posturas en su comprensión y formas de actuar, muchas veces antagónicas. Desde esta perspectiva, uno de los problemas relevantes es la tensión que existe en las percepciones de la diversidad como desigualdad (vulnerabilidad) y las consideraciones en la escuela de la diversidad, que desde los entramados y dispositivos sociales llega bajo la consideración que la define como igualdad que se opone a la desigualdad y no como diferencia y diversidad. Este problema, en el sistema educativo colombiano, ha llevado a la pedagogización de los problemas sociales, ya que la diversidad, así entendida, “disfraza, enmascara y profundiza las desigualdades”.

Desde las anteriores consideraciones, es claro que no sólo es importante considerar el compromiso de las instituciones educativas para atender mejor las necesidades e interés de alumnos que cada vez son más diversos, desde el comportamiento pedagógico de los docentes a cargo del proceso de inclusión educativa, sino que también es conveniente analizar las percepciones que guían y determinan sus acciones.

Por lo tanto, indagar sobre las percepciones que los docentes tienen acerca de sus motivaciones, sus prácticas de aula y las problemáticas que perciben en los procesos de inclusión educativa, permitirá contribuir a la educación inclusiva, con estrategias en el logro de un cambio actitudinal más activo y participativo de los docentes hacia la inclusión, lo cual redundará en el progreso personal, social y académico de todos los niños y las niñas.

Pregunta de investigación

¿Cuáles son las percepciones de los docentes acerca de las prácticas de aula para la atención educativa a la población vulnerable en el proyecto “Canaasta de apoyo: Caldas camina hacia la inclusión”?



Objetivos

Develar las percepciones de los docentes acerca de las prácticas de aula para la atención educativa a la población vulnerable en el proyecto: “Canasta de apoyo: Caldas camina hacia la inclusión”.

Explorar los significados que atribuyen los docentes a sus motivaciones, prácticas de aula y obstáculos identificados en los procesos de inclusión educativa.

Antecedentes

En los años noventa se constata un nuevo énfasis en las políticas educativas y que da origen a las reformas de «*segunda generación*». Estas se dirigen «hacia dentro». (Martinic, 2001). Es decir, hacia los modos de gestión y evaluación del sistema y los procesos pedagógicos y contenidos culturales que se transmiten en la escuela. Estas reformas han tenido como objetivo principal, acrecentar los recursos destinados a la educación provenientes de fuentes nacionales, uniendo las de carácter público con las privadas y mejorando la calidad de la educación a través de una serie de medidas como componentes de este cambio: transformaciones curriculares, aumento del número de horas escolares, renovación de materiales e incursión de tecnologías modernas como las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), con énfasis en la formación docente e introducción de mecanismos de evaluación.

Estos cambios se propusieron desde la gestión de la educación reforzando la descentralización, tratando de llegar con ella hasta el propio centro educativo, dándole mayores atribuciones de responsabilidad a las escuelas, a los usuarios y a los docentes a cargo de la educación local y alentando la desconcentración de las decisiones. Todas estas medidas de la política estuvieron asociadas a esfuerzos por reducir el gasto del gobierno en educación, disminuyendo la escala burocrática central y trasladando funciones a unidades municipales, departamentales, provinciales o de los estados, según sea el contexto nacional. “La hipótesis de que la educación es una fuente mayor de equidad social ha sido otra de las principales motivaciones de estas reformas” (Rivero, 2000, p. 106).

El desarrollo de estrategias pedagógicas acordes con las transformaciones propuestas, el establecimiento de mecanismos jurídicos que posibiliten la reestructuración parcial o en algunos casos total de los sistemas educativos, el aumento en la asignación de recursos y la opción por préstamos internacionales para poner en marcha y sostener estos procesos, son otras de las características de la educación en esta década. Queda claro entonces, que por lo menos en sus propósitos, se programaron encaminadas a elevar

de manera significativa la calidad de la educación a un costo público inferior (Carnoy, 1997). El conjunto de sus iniciativas plantea nuevas estrategias para superar constantes crisis sociales, con la educación en medio de ellas, y de estar en sintonía con las nuevas circunstancias internacionales. Su universo evidencia, sin duda, una mayor voluntad y una mayor conciencia pública sobre la necesidad y la importancia de una educación calificada “*para todos*” en toda estrategia de desarrollo.

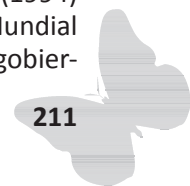
El conjunto de orientaciones resultantes de las cumbres internacionales dio origen en Colombia a numerosos grupos de trabajo, que participaron activamente en la reparación de las discusiones que se llevaron a cabo después en la Asamblea Constituyente de 1991.

Al plantear una nueva concepción de la participación democrática, otro modelo de organización del Estado y un régimen de descentralización que antes no existía, la Constitución de 1991 se convirtió en un instrumento pedagógico que impulsó nuevas formas de hacer las cosas, invitando a la ciudadanía a ocuparse de temas que antes eran un patrimonio casi exclusivo del poder ejecutivo.

En el caso específico de la educación, el primer esfuerzo importante de acercamiento a lo que se podría llamar un pacto social por la educación fue el proceso de elaboración de la Ley General de Educación, que se aprobó en 1994, después de un amplio proceso de discusión y de consultas. Su origen provino de la iniciativa de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) de concertar con el gobierno una ley que regulara de manera general la educación nacional. Esta iniciativa fue muy bien recibida por la comunidad educativa y por otros sectores del país, pues respondía a un clima de discusión y participación que se había desencadenado con el proceso constituyente. (Cajiao, 2004)

La Ley General de Educación (Ley 115) y la expedición de la Ley 60 representa un notable avance sobre las normas que rigieron la educación colombiana a finales del siglo XX, ya que introdujo un conjunto de reformas con enorme capacidad de hacer cambios importantes en la educación a mediano y a largo plazo. Esta reforma educativa puso en marcha la dirección colegiada, el gobierno escolar, los PEI y la autonomía escolar. También incluye muchos temas que preocupaban a los educadores y al conjunto de la sociedad como son: los fines del sistema educativo, estableció las modalidades de atención a poblaciones especiales y a grupos étnicos promoviendo su integración al sistema de educación regular e impuso al Ministerio de Educación la obligación de elaborar planes decenales. Igualmente, creó mecanismos de participación en la formulación de políticas para la sociedad civil, como las juntas y los foros educativos.

En el mismo año de promulgación de la Ley General de Educación (1994) se reunieron en Salamanca (España) los delegados de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, con la participación de 92 gobier-



nos y 25 organizaciones internacionales, en consonancia con la Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien, 1990), reconocieron la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación.

En este marco de consenso internacional, se abre un nuevo capítulo de la educación colombiana, donde a través de los parámetros de integración educativa de todos los niños y las niñas al sistema educativo se promulga la Ley 361, de 1997:

...constituyéndose como el más grande de los esfuerzos legislativos para estructurar una acción coherente y unificada en aspectos fundamentales para las personas con discapacidad: acceso de la persona al servicio educativo estatal o privado, en cualquier nivel de formación sin discriminación alguna (artículo 11); establecimiento de metodologías para el diseño y ejecución de programas educativos especiales de carácter individual, según el tipo de limitación de las personas (artículo 12); obligatoriedad de las instituciones educativas de cualquier nivel de contar con los medios y recursos que garanticen la atención educativa (parágrafo, artículo 13) (Soto Builes, 2007).

A partir de la legislación expuesta en Colombia se empiezan a desarrollar la integración de los menores con discapacidad a la escuela regular, cumpliendo con dos requisitos básicos: el menor debe de presentar necesidades educativas especiales y su atención debe de estar siendo apoyada por personal de educación especial. De esta manera, la integración escolar comienza a configurarse como un modelo pedagógico que tiene en el centro de la intervención didáctica al niño; las dificultades de aprendizaje o necesidades educativas especiales son el pretexto idóneo para la búsqueda del perfeccionamiento docente y para la mejora substancial de las instituciones educativas regulares y a la vez se planteó el reordenamiento institucional del sistema de los servicios de educación especial adaptadas a las necesidades de apoyo solicitadas por la educación regular.

El proceso de integración bajo el principio de normalización es considerado como la base ideológica de la integración escolar. Desde ésta perspectiva de atención, se ha pasado por múltiples interpretaciones y prácticas las cuales han generado una integración que segrega. El hecho de abrir las posibilidades que los niños y las niñas en situación de discapacidad (llamados desde entonces con necesidades educativas especiales), fuesen recibidos en la escuela regular con apoyos brindados desde la educación especial y la falta de preparación de los docentes hizo que los procesos de integración educativa fuesen creando en los ámbitos institucionales una mirada a los niños y

las niñas integrados al aula regular, desde el déficit, lo cual proporcionó la construcción de imaginarios colectivos que incluyeron a los niños y las niñas en categorías como: necesidades educativas especiales, problemas de aprendizaje, vulnerables, enfermos, discapacitados, etc.

Debido al etiquetamiento de los alumnos que ha consolidado la integración, se ha seguido reflexionando sobre la mirada segregadora de ésta, a su vez, este fenómeno ha permitido que se fortalezca el debate sobre la normalidad de la diferencia, mas, éste no es un asunto simple. Según Skliar (2005), la escuela no se ha preocupado realmente por las diferencias sino que se ha obsesionado por los diferentes, es decir por los extraños, cuestión que ha permitido inventar y reinventar la colonización del otro como deficiente (Soto, Builes, 2009).

La investigación realizada por la Dra. Norelly Soto Builes (2007) en su tesis Doctoral: La atención educativa de niños, niñas y jóvenes considerados con necesidades educativas especiales: una mirada desde la integración y desde la inclusión, realizada a través de la comprensión de cinco experiencias significativas en Colombia en torno a la atención a la población denominada con necesidades educativas especiales. El hilo conductor dentro de esta investigación fue el análisis sobre la comprensión del sujeto considerado desde la educación especial y que dado los cambios en la legislación educativa y las conceptualizaciones realizadas desde las teorías de la modernidad, hoy está siendo protagonista de los procesos pedagógicos y didácticos de las instituciones educativas.

A continuación se reseñan los aportes dados por la autora citada en las conclusiones de la investigación enunciada:

Desde esta complejidad, en la presente investigación, se podría decir que a los maestros de estas instituciones les hace falta conocer mucho más del campo conceptual de lo ético, de lo político, y más de la postura de derechos al estilo como la presenta Rawls, lo que les permitiría una mirada distinta al sujeto y obviamente a sus prácticas pedagógicas.

Bajo esta complejidad de miradas, de tensiones, se mueven las instituciones con experiencias significativas; pero las prácticas siguen iguales: estudiantes en una estructura de escuela común y corriente, donde estructuralmente poco o nada se modificó para su ingreso -algunas se han estructurado más que otras-, en donde los estudiantes han sido asimilados al sistema, y éste poco se modificó.



Desde las anteriores conclusiones es posible afirmar que es en la acción del maestro donde se constituye el campo discursivo que plantea las relaciones reflexivas sobre su quehacer; por un lado, y por el otro, desde un campo aplicado que se preocupa por las opciones de su uso (didáctica), en tanto que propone un actuar reconstitutivo permanente de lo que hace. Por lo tanto, el maestro es definido desde las percepciones de su práctica, en su dominio material, que le asegura un saber y un comportamiento en lo que hace, en la medida en que se reconoce en la historia institucional, en su historia de saber ser maestro en el contexto en que se encuentra.

Marco teórico

El desarrollo humano desde la perspectiva de los derechos

La perspectiva del desarrollo humano basado en los derechos humanos, se concibe como una nueva forma de abordar las capacidades y las libertades como propósitos y medios para lograr el desarrollo económico, social y cultural (Sen, 2000), en el nuevo orden de internacionalización que marca los rumbos de la sociedad del siglo XXI. Históricamente, hasta finales de la pasada década, el desarrollo humano y los derechos humanos habían seguido rutas paralelas tanto en su concepción como en la acción que cada concepto conllevaba; el desarrollo humano marcaba el progreso económico y social y, por su parte, los derechos humanos determinaban la presión política, las reformas jurídicas y los cuestionamientos éticos.

En la actualidad, ambos conceptos posibilitan velar por las libertades básicas de las personas. Los derechos humanos permiten facultar a los ciudadanos para reclamar las medidas sociales que los protejan de los abusos y privaciones para garantizar la libertad de vivir una vida digna. La tradición de los derechos humanos trae consigo instrumentos e instituciones jurídicas como medios para garantizar las libertades y el desarrollo humano, además dan legitimidad moral y promueven el principio de justicia social a los objetivos del desarrollo humano. Esta perspectiva de los derechos ayuda a cambiar la prioridad hacia los más desprotegidos y excluidos y dirige su atención a la necesidad de información, de expresión política, y de los derechos civiles y políticos de todos como un problema del desarrollo.

El desarrollo humano aporta en el proceso de reivindicación de la capacidad humana, para ampliar las opciones y oportunidades para que todas las personas puedan vivir una vida de respeto y valor. Por consiguiente, el desarrollo humano trae consigo una perspectiva dinámica de largo plazo respecto del cumplimiento de los derechos ya que dirige su atención al contexto

socioeconómico en que se pueden hacer realidad éstos. De esta manera, el desarrollo humano contribuye a la formulación de estrategias de largo plazo (políticas, recursos, etc.), para hacer realidad los derechos.

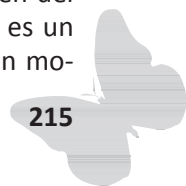
El enfoque de los derechos a partir de las capacidades en el contexto del desarrollo humano, implica pensar en la libertad para desarrollar y hacer realidad, la potencialidad de cada ser humano, para asumir de manera racional las posibilidades que esta nueva perspectiva plantea. La calidad de la educación, por lo tanto, se debe realizar con maestros de alta calidad. “Estos constituyen uno de los fundamentos y pilares del sistema educativo por ser los depositarios de la fe pública en la construcción del sujeto social validado como proyecto humano” (Garay, 2000, p. 65). De esta manera, las sociedades cristalizan el concepto de libertad dentro de estructuras institucionalizadas que permitan que los derechos humanos se inscriban dentro de las capacidades humanas, que en el caso de la educación, implica entender que los niños y las niñas que no tengan acceso a la educación de calidad están vulnerados y tendrán por consiguiente, un futuro mucho más limitado que aquellos que tienen acceso a estos bienes.

La aplicación en la educación desde una perspectiva de desarrollo humano basada en el enfoque de capacidades y derechos, permite no sólo vincular la realización personal, la autonomía individual y el desarrollo de las potencialidades de las niñas, los niños y los jóvenes conduce a fortalecer su desarrollo personal, refuerza su autoconfianza y autovaloración, y contribuye a la toma de conciencia de sus propias capacidades y sus aportes al desarrollo social.

Octavio Paz (1993) anotaba hace treinta años en su *Postdata al Laberinto de la Soledad* que la tarea de nuestro tiempo es la búsqueda de *nuevos “modelos de desarrollo”* viables y menos inhumanos, costosos e insensatos que los actuales. Señalaba que para cumplir con esta tarea hace falta por igual la ciencia y la imaginación, la honestidad y la sensibilidad. Esta sigue siendo la tarea educativa de nuestro tiempo. “Moverse en una idea de desarrollo que promueva el surgimiento de una nueva sociedad buena y bella, basada en principios axiológicos es una tarea de largo aliento, que implica una transformación profunda de la cultura. No hay fórmulas mágicas y en este campo no es posible aplicar la racionalidad de la eficiencia. Se trata de ayudar al surgimiento de esa nueva sociedad” (Acosta, 2002, p. 28).

Pedagogía para la inclusión

La principal discusión para realizar una propuesta pedagógica inclusora parte del hecho de considerar que los procesos de inclusión dependen del sistema general de educación del país. “En principio esta afirmación es un modo directo de evitar que se siga identificando la inclusión como un mo-



vimiento que depende por completo del sistema de educación especial, sus instituciones, sus profesionales y sus saberes” (Skliar, 2005, p. 11). Así mismo, el autor citado argumenta que en la mayoría de los países donde se están realizando proyectos educativos en el marco de la inclusión educativa, éstos se conciben como el resultado de una acción directa y exclusiva de la educación especial, hecho que se evidencia en el curso disciplinar de la educación especial hacia la “*atención a la diversidad*”, como si en las aulas escolares la diversidad hubiese estado ausente, desafortunadamente legitimado este imaginario en los docentes por el desarrollo de propuestas educativas que homogenizaron los grupos en aras de lograr el ideal pansófilo propuesto por Comenio de “*enseñar a todos lo mismo y de la misma manera*”.

El protagonismo de la educación especial en la inclusión es indiscutible pero, a la vez, insuficiente, incompleto por necesidad y por naturaleza. La inclusión no puede sostenerse nada más que en los profesionales, los saberes, las prácticas de la educación especial. No sólo porque justamente han sido criticadas con vehemencia y, en casos, exceso de dureza, sino porque aún cuando se trata de saberes y prácticas sólidas, no siempre es decisivo o pertinente para una transformación radical de las instituciones educativas comunes. El cambio de estas instituciones no depende sólo de una transferencia disciplinar desde la educación especial hacia la educación regular (Skliar, 2005, p. 11).

Al respecto el autor citado, afirma que tanto la educación especial como la educación regular no están preocupadas por las diferencias sino por “*aquello que podríamos denominar como una cierta obsesión por los “diferentes”; por los “extraños”, o tal vez, en otro sentido, por “los anormales”*” (Skliar, 2005, p. 5). De esta manera, se ha confundido la “*diferencia*” con los “*diferentes*”. “*Los diferentes*” obedecen a una construcción, una invención, son un reflejo de un largo proceso que podríamos llamar de “*diferencialismo*”; esto es, una actitud -sin dudas racista- de separación y de disminución de algunos trazos, de algunas marcas, de algunas identidades con relación a la vasta generalidad de las diferencias. La diferencias no pueden ser presentadas ni descritas en términos de mejor o peor, bien o mal, superior o inferior, positivas o negativas, etcétera. Son, simplemente, diferencias” (Skliar, 2005, p. 5).

La escuela ha traducido las diferencias desde el marco de lo diferente, lo cual posiciona estas marcas como opuestas y negativas a la idea de “norma”, “normalidad”, “correcto”, “positivo”, “mejor”, etc.

Lo mismo sucede con otras diferencias, sean éstas raciales, sexuales, de edad, de género, de lengua, de generación, de clase social, etcétera. Se establece un proceso de “diferencialismo” que

consiste en separar, en distinguir de la diferencia algunas marcas “diferentes” y de hacerlo siempre a partir de una connotación peyorativa. Y es ese diferencialismo el que hace que, por ejemplo, la mujer sea considerada el problema en la diferencia de género, que el negro sea considerado el problema en la diferencia racial, que el niño o el anciano sean considerados el problema en la diferencia de edad, que el joven sea el problema en la diferencia de generación, que el sordo sea el problema en la diferencia de lengua, etcétera. La preocupación por las diferencias se ha transformado, así, en una obsesión por los diferentes. Y cabe sospechar de esta modalidad de traducción pedagógica que se obstina desde siempre en señalar quiénes son los “diferentes”, banalizando al mismo tiempo las diferencias (Skliar, 2005, p. 5).

La idea de diversidad ha permeado a la escuela desde un discurso técnico cuyo dispositivo racional acerca del otro condiciona la actividad pedagógica y didáctica del maestro, de esta manera; por ejemplo, es necesario tener un dispositivo racional de la pobreza para poder relacionarse con los pobres. Así mismo el discurso sobre la diversidad es un dispositivo temático del otro. “Así, se confunde y se hace coincidir permanentemente la pobreza con el pobre, la drogadicción con los drogadictos, la locura con los locos, la discapacidad con los discapacitados, etc.” (Skliar, 2005., p. 11).

Por lo tanto, una pedagogía de la inclusión supone desarrollar procesos educativos que faciliten la actitud de apertura y de respeto hacia todo ser humano, por muy diferente o distinto a nosotros que pueda parecer. Es fundamental, en las reglas de juego democráticas, la aceptación de la primera de ellas: nadie se queda fuera, nadie es excluido del proceso participativo contra su propia voluntad, si está dispuesto a seguir todas las reglas (derechos y deberes) que hemos pactado.

La pedagogía de la inclusión se articula con la pedagogía de la equidad, tal y como está siendo desarrollada por autores contemporáneos. Esta articulación se concreta en la introducción de cambios y adaptaciones en los programas de enseñanza con el objetivo de facilitar el logro académico y la integración social del alumnado procedente de diversos grupos raciales, culturales, sociales o de género. Es así como el trabajo cooperativo se convierte en una metodología adecuada no sólo para favorecer el éxito académico sino para mejorar las relaciones y la cooperación entre el alumnado y, por lo tanto, la autoestima y el sentido de la propia dignidad en los que, hasta entonces, estaban en situación de desventaja.

No hay duda de que esta aceptación profunda de todos y cada uno de los miembros de la comunidad escolar supone cambios institucionales, incluyendo transformaciones en el currículum, los materiales de enseñanza,



las actividades y, especialmente, cambios en las percepciones y las actitudes. En la práctica, significa pasar de *la tolerancia al reconocimiento*. Desde un enfoque intercultural, la tolerancia debe ceder paso *al reconocimiento*, cargándolo al tiempo de reciprocidad. Este reconocimiento es mutuo, significa volver a mirar a alguien a quien antes no se había conocido bien. Supone una postura inicial de humildad ante el otro, de querer descubrir elementos, dimensiones que, probablemente, estaban antes veladas, quizá por prejuicios o estereotipos. El reconocimiento como *proceso* activo conduce, si está bien orientado, a *la aceptación*. Y supone entablar una lucha permanente contra la exclusión social.

En este contexto, adquiere vital importancia para la práctica pedagógica desde el punto de vista didáctico los conceptos que la Dra. Estela Quintar (2006) propone para pensar una didáctica no parametral, como un marco de reflexión activa del proceso de enseñanza en oposición epistemológica y metodológica a las prácticas tradicionales de enseñanza, centradas en los conocimientos disciplinares escolarizados que desde un carácter homogéneo y bajo criterios de validez científica reducen su enseñanza a la transmisión de los conocimientos curriculares como saberes legitimados los cuales “... degradan el conocimiento científico en “transposiciones didácticas” que faciliten la comprensión de lo construido tan trabajosamente por los científicos, conocimientos que, en el actual avance de la ciencia y la técnica, difícilmente puedan ser actualizados” (p.41).

A partir de esta crítica, Quintar propone revertir la enseñanza que tradicionalmente ha estado centrada en el qué, cómo y para qué enseñar los conocimientos disciplinares, para pensar con sentido el quién reconstituyéndose en lo humano el para qué enseñar. “Esto implica re-hacer el qué y el cómo en relación con el quién y su situacionalidad como punto de partida. Con lo cual, el conocimiento científico se resignifica no en la disciplina sino, por el contrario, en las condiciones materiales de vida, de existencia, de devenir cotidiano con el aporte disciplinar para reconstruir el sentido de esas significaciones disciplinares. Somos las personas las que otorgamos “sentidos y significados” y no viceversa” (2006, p. 41).

En este contexto se recupera el sujeto quien es quien construye la realidad histórico-contextual, en el marco de la “*epistemología del presente potencial*” que propone Zemelman (1998) desde la matriz epistémica que toma como punto de referencia para el análisis la realidad histórico-contextual que tiene sentido y significado por ser construida por los sujetos.

En este sentido es un recorte de la realidad circunstanciada en presente siempre vivido, actual y en movimiento que, como acontecer siempre coyuntural, sintetiza en su composición una historia dada, una historia dándose y una historia por darse. Es en este dándose y por darse que se configuran los sujetos que

hacen la historia en toda su complejidad subjetiva e intersubjetiva -lo que implica siempre a otros-, es decir en su complejidad emocional, cognitiva y cultural en la que se conforma lo social (Quintar, 2006, p. 40).

De esta manera, se configuran los modos de pensar y actuar sobre el mundo y, así mismo, las alternativas de resignificación y transformación que se objetivan en el reconocimiento subjetivo y colectivo de dichas pautas de acción. Así la autora, define al conocimiento “como construcción de sentidos; es decir, de redes de representaciones simbólicas histórica e historizadas y al sujeto como individuo concreto sujetado a su territorialidad contextual y a su subjetividad, lo que hace del él un sujeto dialéctico en tanto que se articula en su sujeción simbólica como sujeto de deseo y como sujeto del inconsciente, sujeciones que se actúan en el mundo de las relaciones situadas, en este caso, en situaciones de enseñanza y aprendizaje concretas” (Quintar, 2006, p. 40).

Metodología

Tipo de investigación

La presente investigación corresponde a un estudio de corte cualitativo en el cual se pretendió conocer los significados de las percepciones que los docentes tienen de sus experiencias de aula en los procesos de inclusión que realizan en sus instituciones.

Muestreo

De acuerdo con Strauss, A y Corbin, J. (2002), se utilizó un muestreo discriminado en el cual se escogió la muestra inicial del estudio según regiones del Departamento de Caldas (norte, oriente, suroccidente y centro), y los docentes participantes se tomaron por conveniencia, ya que sólo se tomó información de aquellos, que por su propia voluntad atendieron a la invitación de las maestras de apoyo del Proyecto “Caldas camina hacia la inclusión” y de la Secretaría de Educación Departamental. La muestra se conformó por 115 maestros que previamente habían manifestado trabajo académico en el aula con poblaciones en situación de vulnerabilidad en la básica primaria.

La muestra se estratificó por zonas geográficas del Departamento de Caldas. En el siguiente cuadro se muestra la distribución de los docentes según



las zonas geográficas en que se realiza el proyecto: “Canasta de apoyo: Caldas camina hacia la inclusión”:

Distribución de la muestra de maestros (as) según zonas geográficas

Rutas	Municipios	Número de maestros
Centro	Villamaría	7
	Palestina	6
	Chinchiná	6
Subtotal		19
Norte	Neira	7
	Aranzazu	10
	Filadelfia	3
	Pácora	5
	Aguadas	4
	Marulanda	9
Subtotal		38
Oriente	Dorada	5
	Manzanares	4
	Norcasia	6
	Pensilvania	5
	Victoria	4
	Marquetalia	4
Subtotal		28
Suroccidente	Arauca	5
	Risaralda	2
	San José	6
	Supía	6
	Balcázar	1
	Anserma	4
	Marmato	6
Subtotal		30
Total de maestros participantes		115

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Como técnica para la obtención de los datos de los docentes se utilizó el grupo de discusión

Un grupo de discusión puede ser definido como una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no directivo. Se lleva a cabo con aproximadamente siete a diez personas, guiadas por un moderador experto. La discusión es relajada, confortable y a menudo satisfactoria para los partici-

pantes ya que exponen sus ideas y comentarios en común. Los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en la discusión (Krueger, 1991, p. 24).

Los grupos de discusión fueron moderados por las maestras de apoyo del proyecto: “Canasta de apoyo: Caldas camina hacia la inclusión”, a las cuales se les realizó un proceso de formación en la técnica. Para efectos de la posible sensibilización de las percepciones de los docentes se determinó que para la recolección de información en los grupos de las maestras de apoyo moderadoras fueran de otras regiones e instituciones, de esta manera, se programaron los grupos de discusión intercambiando las maestras de apoyo en las regiones en las cuales se realizó la investigación.

La guía de las discusiones estuvo orientada por las siguientes preguntas:
¿Qué los motivó a trabajar con niñas, niños o jóvenes en condiciones de vulnerabilidad?

¿Cómo se han sentido como seres humanos y como maestros en el proceso?

¿Cuáles serían los aspectos problemáticos de la experiencia?

Procedimientos para el análisis de la información

Según Torres (1996), las operaciones analíticas descriptivas más comúnmente usadas para el análisis cualitativo son:

1. La categorización y codificación.
2. Ordenación y clasificación.
3. Establecimiento de relaciones.

A continuación se describen los conceptos de cada una de las operaciones y las formas de operacionalizarlos en el proceso de análisis de la presente investigación.

La categorización y codificación. Las categorías se desarrollaron de forma inductiva ya que éstas “emergen de los datos” con base al examen de los patrones y recurrencias presentes en ellos procurando respetar la especificidad propia del material recogido o la propia perspectiva de los actores involucrados. En este momento descriptivo del análisis no se tiene como fin reflejar una teoría o un marco analítico previo, sino el marco de referencia lingüístico y cultural del grupo de maestros en las prácticas estudiadas.

Para este primer momento de categorización se utilizaron los siguientes procedimientos:

- A. Transcripción de las grabaciones de los grupos de discusión realizados en cada ruta.
- B. Identificación de los elementos o atributos recurrentes dentro del conjunto de la información.



- C. Se crearon subconjuntos de información acordes con las propiedades específicas identificadas en cada una de las categorías, de tal modo que fueran excluyentes y se cuantificaron las declaraciones de los docentes desde las narrativas de los grupos de discusión desde el punto de vista de su frecuencia.

Clasificación y ordenación. Una vez categorizada toda la información, se procedió a agrupar los datos obtenidos según la fuente de la que provinieron que en este caso fueron las zonas geográficas en cuadros que permitieron visualizar de manera porcentual, la información global que se posee sobre cada una de las categorías.

Establecimiento de relaciones. Con la información fraccionada; es decir, categorizada, clasificada y reordenada en subconjuntos más específicos, se inició un proceso analítico que buscó recomponer lógicamente los datos.

Análisis de resultados

Descripción de las categorías de análisis emergentes de los datos suministrados por los docentes

En el siguiente esquema se grafican las categorías emergentes y su significado referente para la investigación a partir de las categorías generales de las preguntas que se involucraron para el desarrollo de los grupos de discusión realizados por los docentes.

Categorías generales	Categorías de análisis emergentes	Significación
Motivación de los maestros (as) para incluir niños y niñas en situación de vulnerabilidad al aula	Altruismo del docente	El altruismo denota una cierta disposición humana, que como tal se muestra en acciones concretas, en virtud de la cual los individuos actúan en función de sus semejantes de manera desinteresada, sin la expectativa de una acción recíproca de gratificación. Una persona altruista es desinteresada y servicial, incluso cuando no se le ofrece ningún beneficio a cambio, ni lo espera. En esta categoría están incluidas las respuestas dadas por los maestros que manifiestan su motivación intrínseca para trabajar con los niños y niñas en situación de vulnerabilidad.
	Institucionales	Hace referencia a las motivaciones ajenas a la intencionalidad propia de los maestros, ubicando sus respuestas en condiciones de la institución que hicieron posible que ellos incluyeran niños y niñas en situación de discapacidad en el aula.
	Perspectiva de derechos de los niños	En este indicador se inscriben las respuestas de los maestros (as) que aluden a las consideraciones de derechos que tienen los niños para ser incluidos en las actividades educativas del aula

Categorías generales	Categorías de análisis emergentes	Significación
Percepciones de los docentes respecto a los procesos de inclusión que realizan en el aula.	Percepciones de temor	En esta dimensión se tienen en cuenta aquellas opiniones expresadas en las respuestas de los maestros (as) referidas a sentimientos de inquietud, recelo e incertidumbre con respecto a la inclusión de niños y niñas en situación de vulnerabilidad al aula.
	Percepciones gratificantes	Incluye las respuestas de los maestros que muestran conceptos de satisfacción personal y académica respecto de la inclusión educativa de niños y niñas en situación de vulnerabilidad.
Aspectos problemáticos considerados por los docentes en la atención educativa a niños y niñas en situación de vulnerabilidad	Familiares	Atribuciones de los maestros en sus respuestas a aspectos familiares que hacen problemática la atención educativa de los niños y las niñas en situación de vulnerabilidad
	Institucionales	Atribuciones de los maestros en sus respuestas a aspectos institucionales que hacen problemática la atención educativa de los niños y las niñas en situación de vulnerabilidad
	De los niños	Atribuciones de los maestros en sus respuestas a aspectos que presentan los niños y las niñas que hacen problemática su atención educativa.
	De los docentes	Atribuciones de los maestros en sus respuestas a aspectos de ellos mismos que hacen problemática la atención educativa de los niños y las niñas en situación de vulnerabilidad

Descripción de la información aportada por los docentes

Motivación de los docentes para incluir niños y niñas en situación de vulnerabilidad al aula

Tabla 1
Zona centro

Categoría	Dimensiones	Frec.	% de respuestas
Altruismo del docente	Aprovechar sus habilidades	2	8.8%
	Por agrado	1	4.3%
	Deseo de sacarlos adelante	1	4.3%
	Son personas útiles a la sociedad	1	4.3%
Subtotal respuestas		5	21.7%
Institucionales	De forma circunstancial	6	26.0%
	El programa de inclusión que la escuela está apoyando	3	13.0%
	Por el hecho de ser docente de educación pública	2	8.8%
	Por asignación del coordinador (Grupo difícil)	1	4.3%
	Por la profesión (Psicóloga)	1	4.3%
	Por la fusión de grados	1	4.3%
	Los llevó la familia con la esperanza de que se socializaran y convivieran	1	4.3%
Subtotal respuestas		15	65.2%

Perspectiva de derechos de los niños	Todos tienen derecho a aprender	2	8.8%
	Estos niños son seres humanos como todos	1	4.3%
Subtotal respuestas		3	13.1%
Total de respuestas		23	100%

De las 23 repuestas obtenidas por los docentes, en la zona centro, 5 de ellas (21.7%) se refieren a motivaciones altruistas determinadas por el deseo de aprovechar las habilidades de los niños y las niñas, por agrado y deseo de sacarlos adelante comprendiendo que éstos son personas que son útiles a la sociedad, una respuesta se atribuye al gusto que representa para el maestro trabajar en el aula con niños y niñas en situación de vulnerabilidad.

Como puede apreciarse en la tabla en el mayor número de respuestas 15 para un porcentaje del 65.2% de los docentes no expresan motivaciones personales, por el contrario, atribuyen a hechos circunstanciales proporcionados desde las instituciones aunque no especifican cuáles. Algunos maestros expresan específicamente cuales circunstancias institucionales hicieron que ellos trabajan con niños y niñas en situación de vulnerabilidad como son: el participar en el proyecto de inclusión que desarrolla la institución educativa (3 respuestas).

Dos respuestas explicitan que el hecho de ser educadores del sector público y tres respuestas atribuye a afectos institucionales de tipo administrativo la inclusión de niños al aula (asignación del coordinador, el hecho de tener la profesión de psicóloga y por la fusión de grados). Solamente una respuesta hace referencia que la institución atendió la solicitud de la familia para recibir a niños.

Frente a la perspectiva de derechos los docentes manifiestan que sus motivaciones están dadas por que todos los niños tienen derecho a aprender ya que son seres humanos como los demás niños.

A diferencia de las respuestas de la zona centro, de las 46 respuestas dadas por los docentes de la zona norte sobre las motivaciones que los llevaron a incluir en sus aulas niños y niñas en situación de vulnerabilidad, 29 (63%) de éstas se pudieron ubicar en la categoría de altruismo ya que los docentes respondieron a motivaciones personales de muy variada gama, que se pueden clasificar en aquellas motivaciones propias del docente, las motivaciones altruistas pensadas desde los niños y aquellas que tienen que ver con situaciones contextuales de privación que los motivan a tener a los niños y las niñas en el aula regular.

Tabla 2
Zona Norte

Categoría	Dimensiones	Frec.	% de respuestas
Altruismo del docente	Compromiso del docente. Aceptar los cambios	4	8.7%
	Darles la oportunidad de compartir con otros niños	3	6.5%
	Carencias del hogar. Ambientes poco favorables	2	4.3%
	El crecimiento del niño en el aula regular	2	4.3%
	Ser reconocidos por todos los niños como iguales	2	4.3%
	Brindarles el desarrollo de la etapa de socialización	1	2.2%
	Contribuir al desarrollo de las potencialidades, intelectuales, cognitivas, afectivas con la experiencia de aprendizaje de los estudiantes	1	2.2%
	Satisfacción de sus necesidades	1	2.2%
	Es una forma diferente de mirar la educación	1	2.2%
	Interés por trabajar con estos niños	1	2.2%
	Todos los niños son vulnerables ante la indiferencia y el maltrato	1	2.2%
	Ayudar a las personas a integrarse a una comunidad	1	2.2%
	Es importante la observación académica y personal	1	2.2%
	El equilibrio emocional permite alcanzar grandes logros	1	2.2%
	Por la desintegración familiar	1	2.2%
	Por los problemas de conducta	1	2.2%
	Darles una luz, una esperanza	1	2.2%
	Colaborar tanto al niño como a la familia	1	2.2%
	Brindar herramientas que permitan avanzar en el proceso de aprendizaje	1	2.2%
	La escasez de recursos humanos, profesional y didáctico	1	2.2%
	Los niños con N.E.E. pueden aprender y ser útiles a la sociedad	1	2.2%
Subtotal respuestas		29	63.3%
Institucionales	El gobierno entregó niños discapacitados para que fueran incluidos por normatividad	4	8.7%
	La necesidad sentida de la institución	2	4.3%
	No hubo ninguna motivación, tenía capacidad	2	4.3%
	Asignación al aula de apoyo	2	4.3%
	Requerimientos que surgen a nivel social en la institución	1	2.2%
	En el trabajo docente se presenta esta necesidad	1	2.2%
Subtotal respuestas		12	26.0%
Perspectiva de derechos de los niños	Derecho a la educación	3	6.5%
	Equidad, igualdad de oportunidades diversidad de los alumnos	1	2.2%
	Como principio de vida el derecho a la igualdad	1	2.2%
Subtotal respuestas		5	11.0%
Total de respuestas		46	100%

Dentro de las primeras están aquellas motivaciones que tienen que ver con sus deseos personales tales como: compromiso (8.7% de las respuestas), aceptar los cambios y mirar diferente a la educación, colaboración a los niños y a la familia. Por otra parte, una gran mayoría de las respuestas de los docentes están dadas en intenciones altruistas que tienen que ver con los procesos de los niños y las niñas considerándose útiles para darles la oportunidad de que compartan con otros niños (6.5%), lograr en el crecimiento de los niños y las niñas en el aula regular y que estos sean reconocidos como iguales por los demás niños (8.6%), contribuir al desarrollo de sus potencialidades, su equilibrio emocional y sus necesidades (6.6%), brindar las herramientas para que puedan avanzar en sus procesos de aprendizaje y que se puedan integrar a la sociedad (4.4%) y ayudarlos por los problemas de conducta que presentan (2.2%). Por último, hay una serie de motivaciones de los docentes que se inscriben dentro de dimensiones de problemáticas sociales como: su vulnerabilidad ante la indiferencia y el maltrato (2.2%), su poca integración a la comunidad (2.2%), la desintegración familiar (2.2%) y la colaboración que necesita la familia (2.2%).

Frente a las motivaciones de carácter institucional, 4 respuestas expresan que no tuvieron motivaciones ya que por exigencias gubernamentales, tuvieron que recibir los niños y las niñas en el aula regular como efectos de la normalidad emitida por el MEN (8.7%).

De otro lado, 2 respuestas (6.5%) están referidas a la necesidad sentida de la institución y los requerimientos que a nivel social se le hacen a ésta para que atienda poblaciones con N.E.E. Por último, 3 respuestas (4.3%) refieren que no hubo motivación alguna, sino que la institución considero que los docentes tenían capacidades para atender a los niños con N.E.E. y por lo tanto, se asignaron al aula de apoyo. Una respuesta de un docente especifica que no es problema de motivación ya que en el trabajo educativo siempre se tienen niños y niñas con N.E.E.

Dentro de la categoría de motivaciones de los docentes que hacen alusión a la perspectiva de derechos de los niños 3 respuestas (6.5%) se refieren a que todos los niños tienen derecho a la educación y una a que la institución educativa debe brindar equidad e igualdad de oportunidades a la diversidad de alumnos que hay en el aula.

Tabla 3
Zona Oriente

Categoría	Dimensiones	Frec.	% de respuestas
Altruismo del docente	Demostrar que son personas normales y capaces de salir adelante	2	10.0%
	Reto que se asumió con compromiso	2	10.0%
	Brindar amor, tolerancia y dedicación	2	10.0%
	La discriminación a los niños con N.E.E.	2	10.0%
	La parte humana, sus interés y necesidades	1	5.0%
	Espíritu de servicio	1	5.0%
	Los más necesitados deben recibir más ayuda	1	5.0%
	Sus avances son logros para todos.	1	5.0%
Subtotal respuestas		12	60.0%
Institucionales	Por casualidad	4	20.0%
	Los niños fueron asignados por los directivos	3	15.0%
	Necesidad de la comunidad	1	5.0%
Subtotal respuestas		8	40.0%
Total de respuestas		20	100%

El 60% de las respuestas (12 respuestas de 20) de los docentes de la zona oriente en la dimensión que tiene que ver con motivaciones surgidas por el altruismo personal del docente se encuentran: como un reto asumido con mucho compromiso 2 (10%), la posibilidad de brindarles a los niños y las niñas amor, tolerancia y dedicación (10%). Las motivaciones descritas por los docentes que están referidas desde las perspectivas de los niños son: demostrar que los niños son personas normales y capaces de salir adelante 2 (10%), la discriminación a los niños con N.E.E. 2 (10%); la parte humana de los niños, sus interés y necesidades 1 respuesta (5%); los niños son más necesitados de ayuda (5%) y la expectativas del docente frente a los avances y logros de los niños (5%).

En la categoría de motivaciones institucionales 4 respuestas para 20% especifican que no tuvieron una motivación inicial, sino que empezaron a realizar experiencias con poblaciones vulnerables por casualidad sin especificar las condiciones. De otro lado, 3 respuestas (15%) se refieren a que los niños fueron asignados al aula por los directivos y respuesta tiene que ver con la necesidad que la comunidad le plantea a la institución para que acepte los niños.

Cabe destacarse que en esta zona no se presentaron motivaciones de los docentes que hiciesen alusión a la perspectiva de derechos de los niños y las niñas.

Tabla 4
Zona Suroccidente

Categoría	Dimensiones	Frec.	% de respuestas
Altruismo del docente	Dar sentido a lo que hace. Reto para sacarlos adelante	5	12.5%
	Sin motivación previa	4	10.0%
	Vocación para contribuir al adecuado desarrollo de la población con NEE	3	7.5%
	La satisfacción de los frutos obtenidos	2	5.0%
	Para que se sientan bien y no discriminados como antes	2	5.0%
	Aceptarlos, respetarlos y colaborarles. Cariño	2	5.0%
	Preocupación por el abandono, la violencia y la apatía	1	2.5%
	Conocer los niños y aportarles	1	2.5%
	Necesidades de los estudiantes vulnerados	1	2.5%
	Carisma como religioso	1	2.5%
	Dios lo permite con bajos recursos	1	2.5%
	Experiencia en la práctica como estudiante	1	2.5%
	Sentimiento maternal	1	2.5%
	Formar y moldear seres tan maravillosos	1	2.5%
	Viví la discriminación soy afrodescendiente	1	2.5%
Subtotal respuestas		27	67.5
Institucionales	La población llegó a la institución y no se podía rechazar	5	12.5%
	Incidental	2	5.0%
	El Estado lo exige. Todos los niños deben estudiar	2	5.0%
	Visión, misión y objetivos de la institución	1	2.5%
	Los estudiantes son repartidos entre las docentes	1	2.5%
Subtotal respuestas		11	27.5
Perspectiva de derechos de los niños	Derecho a una oportunidad educativa y a ser tratados con igualdad	1	2.5%
	La educación es un derecho de todos	1	2.5%
Subtotal respuestas		2	5.0%
Total de respuestas		40	100%

En la zona suroccidente las motivaciones referenciadas por los docentes en la categoría de altruismo se incluyen como motivaciones personales: el reto y el sentido que para los maestros tiene la posibilidad de sacar a delante los niños 5 respuestas (12.5%), la vocación para contribuir al adecuado desarrollo de la población con N.E.E., La satisfacción de los frutos obtenidos y la posibilidad de formar y moldear seres tan maravillosos, y la expresión de sentimiento maternal de las maestras hacia los niños, apreciaciones que se encuentran en 7 respuestas (27.5%). Una respuesta alude a que la motivación hacia la atención de los niños en situación de vulnerabilidad se adquirió en la práctica como estudiantes y otra (2,5) a

Experiencia

que el maestro por ser afrodescendiente sufrió en carne propia la discriminación. Es importante destacar que 2 respuestas están dadas por un altruismo emergente de configuraciones religiosas aludiendo a que Dios lo permite y el carisma religioso frente a la preocupación por el abandono, la violencia y la apatía.

Las respuestas que hacen referencia a la gratificación motivante del docente desde los propios niños se encuentran: para que los niños se sientan bien y no discriminados como antes, para aceptarlos, respetarlos y colaborarles: 4 respuestas (10%). Igualmente, 4 respuestas (10%) afirman no haber tenido ninguna motivación previa para recibir en sus aulas a niños en situación de vulnerabilidad.

Dos respuestas mostraron motivaciones altruistas que surgen desde la perspectiva de los derechos expresadas como una oportunidad educativa para que los niños y las niñas sean tratados con igualdad ya que la educación es un derecho de todos.

Percepciones de los docentes respecto a los procesos de inclusión que realizan en el aula

Tabla 5
Zona Centro

Categorías	Dimensiones	Frec.	% de respuestas
Percepciones de temor	Preocupación por la falta de capacidades, material, tiempo y capacitación	4	20.0%
	Angustia ante situaciones que no se saben manejar	2	10.0%
	Miedo y expectativas	2	10.0%
	Falta de apoyo de los padres	1	5.0%
Subtotal de respuestas		9	45.0%
Percepciones gratificantes	Grandes satisfacciones, orgullo y felicidad ante los logros que alcanzan los niños	5	25.0%
	Colaborar y ayudar a que los niños se sientan más personas y parte importante de la sociedad	2	10.0%
	Aceptación de los niños y quererlos igual a que a todos los niños	2	10.0%
	Compartir experiencias de los niños	1	5.0%
	Paciencia, dedicación y humildad	1	5.0%
	La ayuda brindada por la maestra de apoyo y el afecto de los niños	1	5.0%
Subtotal de respuestas		11	55.0%
Total respuestas		20	100%

Con respecto a la pregunta del grupo de discusión: ¿cómo se han sentido en los procesos de atención educativa a los niños y las niñas en situación de vulnerabilidad?. Los docentes de la zona centro expresan 9 respuestas (45%) desde una perspectiva de temor, de las cuales 4 (20%), están manifestadas en preocupación por la falta de capacidades, material, tiempo y capacitación. Dos respuestas dan cuenta de angustia ante la imposibilidad de manejar situaciones e igualmente, 2 respuestas expresan miedo y expectativas frente a los procesos que se desarrollan con los niños.

Tabla 6
Zona Norte

Categorías	Dimensiones	Frec.	% de respuestas
Percepciones de temor	Soledad y desubicación por falta de conocimientos y preparación académica. Falta de acompañamiento interdisciplinario y apoyo de la familia de los niños	9	32.0%
	Desmotivación e impotencia ante situaciones difíciles con los niños	3	11.0%
	Lo que se hace no es suficiente frente a las necesidades de los niños	2	7.0%
	Preocupación por la dedicación y el tiempo extra para trabajar con los niños	1	3.6%
	La situación de hacinamiento no permite personalizar la atención	1	3.6%
	La lentitud en los aprendizajes de los niños	1	3.6%
Subtotal de respuestas		17	60.8%
Percepciones gratificantes	Se aprende de los niños a crecer como personas y a valorar la vida	2	7.0%
	Brindarles mucho afecto	1	3.6%
	La aceptación que les dan los demás niños	1	3.6%
	Algo aprenden y conviven con los demás niños	1	3.6%
	Ayudarles con tareas pedagógicas a que se sientan bien como los demás	1	3.6%
	Plenitud en el proceso, compromiso en la construcción del proyecto de vida de los niños	1	3.6%
	Reconocer las diferencias, aceptar las limitaciones y el derecho a la igualdad	1	3.6%
	La atención a la diversidad hace al maestro más humano	1	3.6%
	El proceso lleva al maestro a actualizarse, valorar, comprender y aceptar a cada ser humano	1	3.6%
	Ver sus progresos y desarrollo de habilidades	1	3.6%
Subtotal de respuestas		11	39.2%
Total de respuestas		28	100%

Las percepciones gratificantes de los docentes correspondieron a 11 respuestas (55%), donde 5 respuestas se destacaron por las grandes satisfacciones, orgullo y felicidad ante los logros alcanzados por los niños. Como gratificación de la labor educativa con niños y niñas en condiciones de vulnerabilidad se presentan en las respuestas de los maestros la posibilidad de colaborarles y ayudar a los niños a que se sientan más personas y parte importante de la sociedad. El hecho de compartir las experiencias de los niños y las niñas se constituye una gratificación para los docentes.

Las percepciones de temor que manifiestan los docentes de la zona norte fueron manifestadas en 17 respuestas de 28 expresiones (60.8%), de las cuales 9 (32%) se refieren a la soledad y desubicación por falta de conocimientos y preparación académica y falta de acompañamiento interdisciplinario y apoyo de la familia de los niños. La desmotivación y la impotencia ante las situaciones que se presentan con los niños como percepción de temor son manifestadas en 3 respuestas (11%). Los sentimientos de ineficacia también hacen parte del temor de los docentes ya que sienten no es suficiente su labor frente a las necesidades que presentan los niños esto fue expresado en dos respuestas dadas. Igualmente, 2 respuestas atribuyen preocupaciones dadas las condiciones del poco tiempo que tienen para dedicarles a los niños evidenciados en el hacinamiento de las aulas, lo cual no permite dar una educación más personalizada a los niños y las niñas. Solamente una respuesta mostró temor por la lentitud en el aprendizaje de los niños y niñas en situación de vulnerabilidad.

Las percepciones de los docentes que hacen gratificantes sus procesos de inclusión educativa están ubicadas en la posibilidad que la experiencia brinda para manifestarle afecto a los niños, ayudarles con tareas pedagógicas a que se sientan bien como los demás y, lograr la aceptación que les dan los demás niños, el aprendizaje y la convivencia mostraron 5 respuestas dadas por los maestros (as) (18%). De otra parte, los maestros (as) reconocen lo gratificante del proceso de inclusión desde la perspectiva de su propia formación al evidenciar en sus respuestas que en las experiencias con estos niños se aprende a crecer como personas y a valorar la vida (2 respuestas), el compromiso que se genera en la construcción del proyecto de vida de los niños (1 respuesta), al vez que les ha permitido reconocer las diferencias, aceptar las limitaciones (1 respuesta) y el hecho de que la atención a la diversidad hace al maestro más humano (1 respuesta). En una de las respuestas se reconoce que el proceso de inclusión los ha llevado a actualizarse así como a valorar y aceptar a cada ser humano.



Tabla 7
Zona Oriente

Categorías	Dimensiones	Frec.	% de respuestas
Percepciones de temor	Preocupación por falta de herramientas y conocimientos suficientes. Necesidad de aprender a trabajar con los niños. Orientación pedagógica	4	10.8%
Subtotal de respuestas		4	10.8%
Percepciones gratificantes	Oportunidad de contribuir a la formación de los niños para salir adelante	6	16.2%
	Se produce un crecimiento, realización por lo que se hace, motivante como docente y como persona. Felicidad	6	16.2%
	Ha sido un reto y una gran responsabilidad y compromiso	5	13.5%
	Apoyo importante para los niños	5	13.5%
	Observar los logros que alcanzan	5	13.5%
	Experiencia significativa	2	5.4%
	Aplicar todos los conocimientos disponibles	1	2.7%
	Posibilidad de brindar amor, cariño y comprensión	1	2.7%
	Atender sus necesidades e intereses	1	2.7%
	Espíritu de servicio	1	2.7%
Subtotal de respuestas		33	89.2%
Total de respuestas		37	100%

En la zona oriente de las 37 respuestas dadas a este ítem en los grupos de discusión, fueron enfáticos en manifestar como percepciones de temor a través de 4 respuestas (10.8%) dadas por la preocupación debida a la falta de herramientas y conocimientos suficientes, la necesidad de aprender a trabajar con los niños y la insuficiencia de orientación pedagógica para llevar a cabo los procesos de aprendizaje con los niños y las niñas en situación de vulnerabilidad.

Se evidencia en esta ruta que la mayoría de las respuestas de los docentes frente a las percepciones de sus procesos de inclusión se circunscriben en la categoría de gratificantes ya que de las 37 respuestas obtenidas, 33 de ellas (89.2%) muestran que las experiencias de inclusión han sido oportunidades para contribuir a la formación de los niños para que salgan adelante (6 respuestas), lo cual produce sentimientos motivantes, de crecimiento profesional y personal, felicidad como un reto de gran responsabilidad y compromiso (11 respuestas). Por otra parte, 10 respuestas (27%) muestran que los procesos de inclusión son gratificantes para los docentes porque se constituyen en un gran apoyo para los niños, lo cual les permite observar los logros que éstos alcanzan. Como una experiencia que para el docente es muy significativa fueron dadas 2 respuestas y 4 respuestas son expresadas en términos de la posibilidad que el proceso de inclusión les ha brindado a los maestros (as) de aplicar los co-

Experiencia

nocimientos disponibles, brindarles a los niños amor, cariño y comprensión, y atender sus necesidades e intereses dentro de un espíritu de servicio.

Tabla 8
Zona Suroccidente

Categorías	Dimensiones	Frec.	% de respuestas
Percepciones de temor	Falta de capacitación para contar con las herramientas y estrategias necesarias. Poca experiencia	8	24.2%
	Preocupación por la atención y cuidado que requieren	3	9.1%
	No es fácil la articulación con estudiantes normales	2	6.1%
	Temor de no estar haciéndolo bien	1	3.0%
	Falta de apoyo y colaboración	1	3.0%
Subtotal de respuestas		15	45.4%
Percepciones gratificantes	Ayudar a los estudiantes a hacerles la vida más grata	3	9.1%
	Observar los cambios en la calidad de vida de los niños. Logros significativos	3	9.1%
	Suficientes herramientas y conocimientos para cambiar su situación	2	6.1%
	Reto que mide la capacidad profesional, humana y pedagógica	2	6.1%
	Se es útil como maestro	2	6.1%
	Produce constante transformación del docente	2	6.1%
	Corregir con cariño y paciencia	1	3.0%
	El espacio que la población ha ganado en el aula, la institución y la familia	1	3.0%
	Ayudar a la formación académica y en valores	1	3.0%
	Entender que la discapacidad no es un asunto privado, es de todos	1	3.0%
Subtotal de respuestas		18	54.6%
Total de respuestas		33	100%

En las respuestas dadas por los docentes de la zona suroccidente que se clasificaron en la categoría de percepciones de temor frente a los procesos de inclusión que realizan en aula se incluyeron aquellas donde manifestaron el temor que proporciona la falta de capacitación para contar con las herramientas necesarias, lo que conduce a las declaraciones sobre la poca experiencia en 8 (24.2%) de las 15 respuestas clasificadas en esta categoría. Tres respuestas (9.1%) muestran que se sienten preocupados por la atención y el cuidado que se requieren para atender a los niños y las niñas ya que como lo expresan dos respuestas no se es fácil la articulación de los niños y las niñas en situación de vulnerabilidad con los niños normales. Por último, 2 respuestas de los docentes referencian el temor de no estar haciendo el proceso bien, así como la falta de apoyo y colaboración.

Como percepciones gratificantes que manifestaron de sus procesos de inclusión educativa, 6 respuestas (18.2%), de las 18 respuestas obtenidas en

esta categoría, son expresadas en términos de lo significativo que es ayudar a los estudiantes a hacerles la vida más grata, así como el poder observar los logros significativos en la calidad de vida de los niños y las niñas en situación de vulnerabilidad y ayudar a su formación académica y valoral. Los maestros atribuyen como situaciones personales y académicas gratificantes en el desarrollo de los niños y las niñas en las siguientes respuestas: contar con las herramientas y conocimientos para cambiar la situación de los niños (2 respuestas); reto que mide la capacidad humana y pedagógica (2 respuestas); ser útil como maestro ya que se produce una constante transformación (4 respuestas). Por otra parte, 2 respuestas muestran la gratificación de la experiencia atribuida al espacio que los niños y las niñas se han ganado en el aula, la institución y la familia, lo cual permite entender que la discapacidad no es un asunto privado sino de todos.

Aspectos problemáticos considerados por los docentes en la atención educativa a niños y niñas en situación de vulnerabilidad

Frente a las situaciones problemáticas que son consideradas por los docentes de la zona centro en la atención educativa de los niños y las niñas en situación de vulnerabilidad en la categoría que hace referencia a la familia de los niños y las niñas, se expresan en 6 (16.6%) respuestas de las 36 aportadas los siguientes aspectos: falta de compromiso y acompañamiento de los padres (4 de las 6 respuestas dadas), falta de conciencia de los padres sobre la problemática de sus hijos y el hecho de que los padres no aportan a su desarrollo ya que ven a los niños como un castigo (2 respuestas).

Las situaciones problemáticas percibidas por los docentes atribuidas a los procesos institucionales están atribuidas en 10 respuestas (28%) al entorno institucional por la gran cantidad de población de estudiantes en las aulas, lo que hace que los grupos estén saturados y sean muy heterogéneos, este hecho no permite que se cuente con el tiempo necesario para atender los niños y las niñas en situación de vulnerabilidad. Los maestros manifiestan en 4 respuestas (13.2%) la falta de equipo interdisciplinario y la falta de capacitación de los maestros (as) como situaciones problemáticas en la atención de los niños y las niñas. Por último, una respuesta muestra como problemática la falta de recursos físicos y económicos de las instituciones.

Las propias condiciones de vulnerabilidad de los niños y las niñas se constituyen en aspectos problemáticos para los docentes para su atención educativa dadas en 9 (25%) de las 36 respuestas a este ítem en sus autobiografías. En esta categoría 3 respuestas (8.3%) afirman como problemático el lento aprendizaje de los niños y las niñas. Frente a los problemas de comportamiento como falta de disciplina e inestabilidad emocional se obtuvieron 2 respuestas. La ausencia frecuente de los niños en la institución se consideró

como situación problemática para su atención en 2 respuestas y la falta de adaptación de los niños al sistema y a los intereses generales de los demás niños cuando los niños y niñas incluidos presentan extraedad fueron consideradas en 2 respuestas a esta categoría dadas por los maestros (as).

Tabla 9
Zona Centro

Categorías	Dimensiones	Frec.	% de respuestas
Familiares	Falta de compromiso y acompañamiento de los padres	4	11.0%
	Falta de conciencia de la problemática de los niños	1	2.8%
	Los padres los discapacitan más y los ven como castigo	1	2.8%
Subtotal de respuestas		6	16.6%
Institucionales	Población infantil muy numerosa. Grupos saturados	4	11.0%
	No se cuenta con el tiempo suficiente para atenderlos de manera individual	4	11.3%
	Falta de un equipo interdisciplinario que acompañe los procesos académicos de los niños y la familia	2	5.6%
	Falta de capacitación a los docentes	2	5.6%
	La heterogeneidad de los grupos	1	2.8%
	Falta de recursos físicos y económicos de la institución	1	2.8%
Subtotal de respuestas		14	38.9%
Los niños	Aprendizaje lento de los niños	3	8.3%
	Falta de disciplina, inestabilidad emocional y problemas de comportamiento de los niños atendidos	2	5.6%
	Faltan con frecuencia a la institución	2	5.6%
	Adaptación de los niños al sistema escolar	1	2.8%
	Desfase en los intereses de los niños (as) extraedad	1	2.8%
Subtotal de respuestas		9	25.0%
Los docentes	Se agotan las estrategias que se utilizan	2	5.6%
	Falta de preparación, confusión del maestro	2	5.6%
	Falta de comunicación de los docentes y las personas encargadas de dar apoyo al estudiante	1	2.8%
	Falta de conciencia de los maestros sobre las problemáticas de los niños	1	2.8%
	El miedo de tener estudiantes en situación de vulnerabilidad en los grupos	1	2.8%
Subtotal de respuestas		7	19.4%
Total de respuestas		36	99.9%

Igualmente, los docentes se consideran a sí mismos conductores a situaciones que presentan problemas a la hora de atender en las aulas a los niños y las niñas en situación de vulnerabilidad. En esta categoría los



maestros expresaron el agotamiento de las estrategias que utilizan con los niños debido a su falta de preparación, lo que les produce confusión en 4 respuestas (11.2%). Así mismo, 3 respuestas sostienen que en términos generales los maestros no se comunican entre sí y con las personas que les dan apoyo, lo cual ha generado una falta de conciencia en ellos sobre las problemáticas de los niños, situación que genera miedo en los docentes para aceptar niños y niñas en situación de vulnerabilidad en las aulas.

Tabla 10
Zona Norte

Categorías	Dimensiones	Frec.	% de respuestas
Familiares	Falta de ejemplo	1	4.2%
	Falta de compromiso de los padres	1	4.2%
	No hay conciencia de los padres de los problemas de los niños	1	4.2%
	Falta de colaboración de los padres	1	4.2%
	Ignorancia de los padres	1	4.2%
	Escasos recursos económicos de los padres	1	4.2%
Subtotal de respuestas		6	25.2%
Institucionales	Escasez de recursos humanos, profesionales y didácticos	2	8.3%
	Grupos muy numerosos	2	8.3%
	No se cuenta con el tiempo suficiente para atenderlos de manera individual	2	8.3%
	Falta de equipo interdisciplinario de apoyo académico y familiar	2	8.3%
Subtotal de respuestas		8	33.2%
Los niños	Bajo nivel de aprendizaje y comportamientos de los niños	3	12.5%
	Dificultad para centrar la atención y realizar las actividades y tareas escolares	2	8.3%
	Agresividad y rechazo de los otros niños	1	4.2%
	Los niños normales no saben cómo tratarlos	1	4.2%
Subtotal de respuestas		7	29.2%
Los docentes	Falta de formación para atender a este tipo de población	2	8.3%
	La adaptación a la forma de ser y de actuar del niño (a)	1	4.2%
Subtotal de respuestas		3	12.5%
Total de respuestas		24	100%

Los docentes de la zona norte reportaron como problemáticas para la atención educativa de los niños y niñas en situación de vulnerabilidad, en la categoría de familia 6 respuestas (25.2%) de las 24 dadas en las cuales identificaron: la falta de ejemplo, de compromiso y colaboración, de conciencia de los padres frente a las situaciones de vulnerabilidad de sus hijos, así como sus escasos recursos económicos.

Las situaciones problemáticas para la atención de los niños y las niñas desde el punto de vistas de las posibilidades institucionales hacen referencia en las respuestas de los maestros a los siguientes aspectos: escasez de recursos humanos, profesionales y didácticos (2 respuestas); grupos muy numerosos (2 respuestas); falta de tiempo para atender a los niños y las niñas de manera individual (2 respuestas) y por último, la falta de equipo interdisciplinario de apoyo académico y familiar en las instituciones (2 respuestas).

Tabla 11
Zona Oriente

Categorías	Dimensiones	Frec.	% de respuestas
Familiares	Falta de colaboración de los padres	3	8.3%
	Los padres de los niños no se adaptan a que sus hijos estén con otro tipo de niños	1	2.7%
Subtotal de respuestas		4	11.0%
Institucionales	Falta capacitación a los docentes	7	20.0%
	Falta de tiempo y espacios adecuados para trabajar con los niños	3	8.3%
	La docente de apoyo no alcanza a atender todos los casos que se presentan	2	5.7%
Subtotal de respuestas		12	34.0%
Los niños	Poca atención de los niños, no realizan las actividades	3	8.3%
	Los niños son rebeldes, agresivos e inestables	3	8.3%
	El grupo se descompensa haciendo difícil la convivencia	2	5.7%
	Los niños no trabajan al mismo ritmo de los demás estudiantes	1	2.7%
	La adaptación de los niños al espacio, los compañeros y al docente	1	2.7%
	Los niños no cumplen las normas del reglamento escolar	1	2.7%
	Falta de compromiso e interés por parte de los niños	1	2.7%
	Poca aceptación de los estudiantes a los niños con discapacidad	1	2.7%
Subtotal de respuestas		13	38.5%
Los docentes	Impotencia para controlar a los niños y ayudarles	4	11.0%
	Poca experiencia	1	2.7%
	Desanimo por falta de estrategias	1	2.7%
Subtotal de respuestas		6	16.4%
Total de respuestas		35	100%

Los aspectos identificados en los niños y las niñas en situación de vulnerabilidad como problemáticos para su atención educativa son atribuidos por los maestros a: bajo aprendizaje de los niños (3 respuestas para un 12.5% del total de respuestas dadas); la dificultad para centrar la atención y realizar las actividades y tareas escolares (2 respuestas). Así mismo, 2 respuestas están reportadas en términos del rechazo y la falta de conocimiento por parte de

los demás niños y niñas para tratarlos como situaciones problemáticas en torno a la atención educativa de los niños y las niñas.

Los docentes expresaron la falta de formación para atender a la población en situación de vulnerabilidad y la adaptación a la forma de ser y de actuar del niño (a) como las situaciones problemáticas vistas desde su propio proceso en la atención educativa de los niños y las niñas en 3 de las respuestas dadas.

En la zona oriente las situaciones problemáticas vistas por los docentes para la atención educativa de los niños y niñas percibidas en la familia son: falta de colaboración de los padres (3 respuestas para un 8.3% de las respuestas dadas) y, el hecho de que los padres no se adaptan a que sus hijos estén con otro tipo de niños (1 respuesta).

Frente a las problemáticas que los docentes refieren en términos institucionales como poco favorecedoras para la inclusión de los niños y las niñas en situación de vulnerabilidad se identificaron 12 respuestas (34%) del total de 35 respuestas dadas por los maestros de la ruta oriente. Dentro de éstas 7 (20%) hacen referencia a la falta de capacitación de los docentes; falta de tiempo y espacios adecuados para trabajar con los niños (3 respuestas) y, la falta de tiempo del docente de apoyo para atender todos los casos que se presentan (2 respuestas).

Las condiciones problemáticas surgidas desde los propios niños y niñas como situaciones problemáticas para su atención educativa, según los docentes tienen que ver con los problemas de comportamientos de los niños y las niñas tales como: poca atención para realizar las actividades (3 respuestas), rebeldía, agresividad e inestabilidad de los niños (3 respuestas), la falta de cumplimiento de las normas del reglamento escolar (1 respuesta), la falta de compromiso e interés por parte de los niños y las niñas (1 respuesta) y la adaptación de los niños al espacio, los compañeros y el docente (1 respuesta). Los docentes también consideran como problemático el hecho de que las niñas y niños en situación de vulnerabilidad no trabajan al mismo ritmo de los demás del grupo (1 respuesta). Desde el punto de vista de los demás niños de los grupos, los maestros consideran que es problemática la poca aceptación que tienen a los niños con discapacidad.

Con respecto a las situaciones problemáticas que los docentes se perciben en sí mismos para la atención educativa de los niños y las niñas en situación de vulnerabilidad, se encontraron en 6 respuestas, 4 de las cuales se refieren a la impotencia de los docentes para controlar a los niños y ayudarles, debido a la poca experiencia (1 respuesta) y el desánimo por falta de estrategias pertinentes (1 respuesta).

Tabla 12
Zona Suroccidente

Categorías	Dimensiones	Frec.	% de respuestas
Familiares	Niños que viven con padrastro, madrastra, vecinos, abuela, tía	1	3.0%
	Poca colaboración de los padres en el aprendizaje de los niños	1	3.0%
	Desinterés de los padres por el desarrollo de los niños	1	3.0%
	Falta de recursos económicos para atender las necesidades básicas de las niñas	1	3.0%
Subtotal de respuestas		4	12.0%
Institucionales	Falta de capacitación para mejorar los procesos de los niños	7	20.0%
	Falta tiempo para dedicarles y así obtener mejores logros en los niños ya que los grupos son muy numerosos	2	6.0%
	La comunidad no valora y cuida los elementos de la escuela	1	3.0%
	Falta de reconocimiento de la labor institucional en la administración municipal para otorgar presupuesto y espacios adecuados	1	3.0%
	Faltan espacios en las instituciones para desarrollar actividades extracurriculares	1	3.0%
	Falta material para trabajar con los niños	1	3.0%
Subtotal de respuestas		13	38.0%
Los niños	Bajo rendimiento académico, problemas de indisciplina y falta de atención	3	9.0%
	La edad de los niños frente a su desarrollo físico normal. Niños de 15 años en grupos de niños de 7 y 8 años	1	3.0%
	Dificultades de adaptación de los niños	1	3.0%
	Las diferencias de sociales y la discapacidad de los niños	1	3.0%
Subtotal de respuestas		6	18.0%
Los docentes	Incapacidad del maestro frente a ciertas actitudes de los niños que desvían las actividades	3	9.0%
	No entender los niños lo cual dificulta los procesos de comunicación del maestro con los niños	3	9.0%
	El manejo de población tan diversa	1	3.0%
	Los docentes no valoran el avance de los niños	1	3.0%
	Los docentes no se contextualizan con el niño y desean homogenizar el aprendizaje	1	3.0%
	Los maestros se afectan psicológicamente con las problemáticas de los niños, evitan contacto afectivo	1	3.0%
	Dificultad para avanzar en actividades con el grupo general por la dedicación que hay que darle a los niños especiales	1	3.0%
Subtotal de respuestas		11	33.0%
Total de respuestas		34	101%

De las 34 respuestas dadas por los docentes de la zona suroccidente al ser consultados por las situaciones problemáticas para realizar la atención educativa de los niños y las niñas en situación de vulnerabilidad se encontraron solamente las siguientes 4 respuestas (12%) como aspectos reportados que tienen que ver con la categoría de familia: los niños que viven con padrastro, madrastra, vecinos, abuela, tía (1 respuesta); poca colaboración de los padres en el aprendizaje de los niños (1 respuesta), el desinterés de los padres por el desarrollo de los niños (1 respuesta) y la falta de recursos económicos para atender las necesidades básicas de los niños (1 respuesta).

La mayoría de las respuestas ante la percepción de las situaciones problemáticas están remitidas a los aspectos institucionales dados en 13 (38%) de las conceptos aportados, de los cuales 7 (20%) hacen alusión a la falta de capacitación para mejorar los procesos de los niños. La falta tiempo para dedicarles y así obtener mejores logros en los niños ya que los grupos son muy numerosos se dio en 2 respuestas de los maestros (as). Se consideraron también en 2 respuestas como problemáticas la falta de espacios en las instituciones para desarrollar actividades extraclase y la escasez de materiales para realizar las actividades. Por otro lado, 2 respuestas expresaron como problemáticas la falta de reconocimiento de la labor institucional en la administración municipal para otorgar presupuesto y espacios adecuados y el hecho que la comunidad no valora y cuida los elementos de la escuela.

Las atribuciones a los niños y niñas en situación de vulnerabilidad consideradas como problemáticas por los docentes de la ruta suroccidente se evidenciaron en 6 respuestas (18%) distribuidas así: bajo rendimiento académico, problemas de indisciplina y falta de atención (3 respuestas); la edad de los niños frente a su desarrollo físico normal; niños de 15 años en grupos de niños de 7 y 8 años (1 respuesta); dificultades de adaptación de los niños (1 respuesta) y, las diferencias de sociales y la discapacidad de los niños (1 respuesta).

Los docentes perciben en 11 respuestas (33%), como situaciones problemáticas emanadas de sus propias actuaciones para la atención educativa de los niños y niñas en situación de vulnerabilidad las siguientes: su incapacidad frente a ciertas actitudes de los niños que desvían las actividades por no entender los niños lo cual también se dificultan los procesos de comunicación con los niños y el manejo de población tan diversa (7 respuestas,). Como parte de la autocritica que hacen los maestros se perciben en las respuestas situaciones problemáticas dadas desde las actitudes y comportamientos de los maestros tales como: su falta de valoración del avance de los niños (1 respuesta), su falta de contextualización con el niño hecho que hace que se homogenicen los aprendizajes (1 respuesta) y, por último, 1 respuesta expresa que los docentes se afectan psicológicamente con las problemáticas de los niños y las niñas por lo cual evitan que se realice un contacto afectivo con éstos.

Discusión de los resultados

A continuación se presentan los resultados más significativos encontrados en la consolidación de las respuestas de los docentes que participaron de los grupos de discusión realizados en las cuatro regiones del Departamento de Caldas, a partir de las respuestas dadas en cada uno de las preguntas orientadoras para la discusión.

- **Motivación de los docentes para incluir niños y niñas en situación de vulnerabilidad en el aula**

Frente a la motivación de los docentes para incluir niños y niñas en situación de vulnerabilidad al aula, tres categorías emergieron de los datos aportados por los docentes en los grupos de discusión: altruismo del docente, institucionales y la perspectiva de derechos de los niños y niñas.

El altruismo del docente fue la categoría que más datos obtuvo de las percepciones expuestas en las cuatro zonas en que se recogieron los datos (73 respuestas). En este sentido, se aprecia una relación personal entre el maestro (a) y el alumno que emergen de una preocupación desinteresada hacia los niños y niñas en situación de vulnerabilidad; donde por un lado, ubican sus percepciones de motivación en la atención desde la perspectiva de los propios niños y niñas en la medida en que sus respuestas definen la intencionalidad de su trabajo enmarcada en las posibilidades de contribuir a brindarles mejores oportunidades de desarrollo desde la escuela y específicamente en el aula, donde los docentes consideran que aparte de los procesos de socialización que se dan allí en beneficio de los niños y niñas en situación de vulnerabilidad con sus pares, se brindan oportunidades de crecimiento personal y de aprendizaje como procesos posibles para ellos. Por otro lado, algunas las pretensiones altruistas de los docentes emergen de las situaciones contextuales de los niños y niñas, identificando en sus motivaciones problemas venidos del maltrato social al que son sometidos que incluye igualmente, la desintegración familiar y su indefensión frente a éstos hechos. Por último, los docentes expresan percepciones altruistas motivadas desde ellos mismos en la medida en que se consideran personas con compromiso, interesadas, capaces de dar amor, preocupadas y algunos desde pretensiones religiosas de vocación y servicio.

Las motivaciones institucionales (46 respuestas) dan cuenta de dos situaciones que motivaron el trabajo con niños y niñas en situación de vulnerabilidad. La primera tiene que ver con los compromisos que las instituciones asumieron en el proyecto de inclusión educativa para el cumplimiento de las políticas del MEN, la segunda emana de las percepciones dadas desde la formación de los docentes por ser psicólogos y/o maestros de apoyo.



Respecto a la categoría de la perspectiva de derechos derivada de las percepciones de los docentes, solamente 10 respuestas apuntaron a identificar su motivación desde los derechos que tienen todos los niños y niñas de ser educados en equidad e igualdad de oportunidades.

- **Percepciones de los docentes respecto a los procesos de inclusión que realizan en el aula**

Los docentes refieren a partir de las experiencias de inclusión que realizan en sus prácticas cotidianas percepciones emanadas de dos situaciones que se categorizaron en la investigación como de temor y gratificantes. Las percepciones gratificantes se identificaron como mayoritarias en la información por los docentes en los grupos de discusión obteniendo 76 respuestas de las 121 clasificadas desde las categorías mencionadas dadas en las cuatro zonas consultadas.

Como en el caso de la categoría anterior, los docentes refieren estas percepciones gratificantes que devienen de ellos mismos en tanto referencian las satisfacciones que les produce los logros alcanzados por los niños y las niñas en situación de vulnerabilidad, el compartir sus experiencias, el aprender a atender sus necesidades, el comprenderlos y poderles colaborar; y los sentimientos de paciencia, dedicación, aceptación y humanidad que han desarrollado en las prácticas pedagógicas con estos niños y niñas.

De otro lado, se identificaron percepciones de temor (45 respuestas), dadas por las apreciaciones que hicieron los docentes de los procesos de inclusión que realizan en el aula. En esta categoría se evidencia el temor centrado en la percepción que tienen de no tener las capacidades y no estar lo suficientemente capacitados para asumir situaciones en el aula que sienten que no pueden manejar. Además, referencian falta de apoyo de los padres y los grupos tan numerosos como obstáculos en los procesos de inclusión en el aula.

- **Aspectos problemáticos considerados en las percepciones de los docentes en la atención educativa a niños y niñas en situación de vulnerabilidad**

De las 129 apreciaciones que dieron los docentes en los grupos de discusión frente a la consulta sobre los aspectos problemáticos que perciben en la atención educativa a niños y niñas en situación de vulnerabilidad, el mayor número de respuestas (47) se inscribieron en percepciones que los maestros atribuyen a las instituciones en términos de espacio, tiempo y recursos. Frente al espacio, atribuyen a la gran cantidad de niños y niñas que tienen en el aula, la imposibilidad de una buena atención a los alumnos considerados vulnerables, situación que genera la poca oportunidad de encuentros personalizados con los niños y las niñas en situación de vulnerabilidad. Respecto

a los recursos los docentes consideran que las instituciones carecen de recursos físicos (aulas) adecuados y recursos didácticos, así como también de recursos humanos, ya que piensan que cada institución debe tener un equipo interdisciplinario para hacerles el acompañamiento pertinente.

Algunas percepciones de los docentes en esta categoría estuvieron atribuidas a la falta de capacitación por parte de las instituciones para asumir en el aula a los niños y niñas en situación de vulnerabilidad.

Igualmente, los docentes consideraron que los niños y niñas en situación de vulnerabilidad (35 respuestas) y ellos mismos (27 respuestas) presentan situaciones problemáticas para la inclusión educativa. Respectos a los niños y niñas en situación de vulnerabilidad atribuyen como situaciones problemáticas en la permanencia en la institución a: la inestabilidad emocional, la desadaptación a la escuela, comportamientos inadecuados, agresividad, rechazo de los “otros” niños y niñas y bajo rendimiento académico. De otra parte, los docentes percibieron que las confusiones, temores, desconocimiento de las problemáticas y la poca experiencia, hacen que los procesos de inclusión sean percibidos por éstos como situaciones que obstaculizan los procesos de inclusión.

Un número menor de percepciones de los docentes (20 en todas las zonas) atribuyó aspectos familiares como óbice para la inclusión educativa de población en situación de vulnerabilidad dada por la falta de compromiso y acompañamiento de los padres, la inconsciencia de los padres para asumir las problemáticas de sus hijos y la desintegración familiar.

Conclusiones

Las percepciones de los docentes sobre sus prácticas de aula muestran la tensión que existe entre el deseo de participar en la educación de los niños y las niñas en situación de vulnerabilidad, dada por motivaciones altruistas motivadas por sentimientos de colaboración y participación activa en el desarrollo de los niños y las niñas y las situaciones de temor y angustia hacia los procesos de inclusión expresadas en situaciones como: soledad y desubicación por falta de conocimientos y preparación académica, desmotivación e impotencia ante situaciones difíciles con los niños y preocupación por la lentitud en los aprendizajes de los niños y niñas.

De otro lado, los docentes atribuyen como aspectos problemáticos para realizar la inclusión exitosa de los niños y las niñas en situación de vulnerabilidad a condiciones externas a su desarrollo pedagógico enmarcadas en: la familia (falta de compromiso y acompañamiento de los padres, falta de conciencia de éstos sobre la problemática de los niños, falta de ejemplo, ignorancia, escasos recursos económicos); en las instituciones educativas (grupos muy numerosos, falta de equipo interdisciplinario, falta de recursos físicos y



económicos, falta de tiempo para realizar atención individual, falta de capacitación); en los niños y niñas en situación de vulnerabilidad (aprendizajes lentos, falta de disciplina y atención, inestabilidad emocional, problemas de comportamiento, ausencia de las aulas, poca adaptación de los niños, desfase en sus intereses, incumplimiento de normas y agresividad y rechazo de los demás niños).

Como efecto de las percepciones de los docentes podría afirmarse la pérdida de interés por responder a estas situaciones, las deja pasar simplemente, porque el resultado es incontrolable. Como deja de intentar también deja de aprender nuevas alternativas de solución, aunque la situación cambie y con ella la posibilidad de obtener un mejor resultado, ellos ya no se esforzarán en intentarlo.

Es en este sentido que la motivación del docente cobra importancia ya que desde su desesperanza, va resignificando en sus prácticas los sentires de su impotencia frente al control de los factores exógenos y endógenos que inciden en el quehacer pedagógico y didáctico. De esta manera, su propia desesperanza como profecía autocumplida incidirá de manera inconsciente en todos los esfuerzos que realice para superar los obstáculos en el diario convivir de la acción pedagógica en el aula, ya que se limitan a observar su incapacidad y se niegan a descubrir sus habilidades y potencialidades, tienden a llevar a cabo adaptaciones que requieren poco esfuerzo y dedicación. La falta de tiempo, formación y recursos son algunos factores que pueden estar detrás de estos resultados, pero que lamentablemente tiene resultados negativos en el desarrollo del sujeto que está en formación.

La creciente diversidad de las y los estudiantes en los centros educativos enriquecida por la inclusión de estudiantes en situación de vulnerabilidad dentro de las aulas regulares, ha evidenciado una serie de necesidades, actitudes y percepciones tanto positivas como negativas en los profesionales de la docencia que conduce a replantear la verdadera vocación del docente, no solo como facilitador de conocimientos y procesos de enseñanza - aprendizaje, sino como orientadores, capaces de asumir un papel relevante en el camino hacia este modelo inclusivo que persigue y necesita la sociedad actual.

Con respecto a los alumnos en situación de vulnerabilidad desde la desesperanza es posible identificar un patrón motivacional negativo vinculado a las atribuciones del alumno, que se caracteriza por un fuerte sentimiento de indefensión y se presenta en alumnos que atribuyen el éxito escolar a causas externas que están fuera de su control como la suerte, el horario o el profesor, estos problemas inciden en la disminución de la autoestima respecto a sus capacidades personales del alumno.

Recomendaciones

La comprensión del sujeto diverso en todas sus dimensiones es una tarea que debe partir del análisis contextual de la cotidianidad educativa, que involucra a todos los miembros de la comunidad, como un proceso de reconfiguración constante de actitudes, herramientas, prácticas, conductas, materiales, que deben transformarse hacia la construcción colectiva de una educación de calidad, asertiva y adecuada, que conduzcan al desarrollo de una sociedad solidaria, equitativa y democrática.

Las prácticas pedagógicas para nuevos contextos escolares, necesitan involucrarse en un proceso de transformación y renovación constante, que responda a las expectativas de los estudiantes y de una sociedad expectante en la reinención de una educación pertinente con calidad y calidez.

El cambio de la concepción de lo vulnerable como riqueza potencial y la modificación de las prácticas pedagógico-didácticas en prácticas inclusoras convertirá en realidad el reto de la educación desde la diversidad. El diálogo y el encuentro con el otro desde las aulas escolares requieren implementar políticas educativas de acción y participación operantes; pero, para lograrlo, se necesita un proceso de interacción donde se note apertura hacia aspectos como: el respeto mutuo hacia cada una de las culturas y la presencia del otro, su reconocimiento como parte importante de la construcción de la realidad y del conocimiento, valorando su propia forma de pensar y su visión del mundo.

Tolerar diferentes situaciones de vulnerabilidad en los niños y las niñas, no es tarea fácil, encontrarse con ellas no es conquistable y accesible de manera sencilla, es todo un aprendizaje que requiere más de un encuentro, en especial cuando se está viviendo en la homogeneidad y cuando muchos y muchas no tienen la suficiente flexibilidad y apertura para aceptar valores, costumbres, hábitos, miradas y tonalidades distintas. El reto de la educación desde la diversidad es una tarea de todos, donde el maestro juega un papel fundamental, pues es el descubridor de conocimientos, coordinador de equipos de trabajo, provocador de interrogantes, es quien planifica, regula y evalúa la acción educativa por y para la inclusión, donde todos y todas los y las estudiantes puedan tener acceso a una educación de calidad.



Bibliografía

- ACOSTA, Alejandro (2002). Notas sobre el concepto de desarrollo. Mimeo
- CAJIAO, F. (2004). La concertación de la educación en Colombia. En: Revista Iberoamericana de Educación. No 34, pag. 31-47.
- CARNOY, Martín y DE MOURA CASTRO, Claudio. (1997). Cómo anda la reforma de la educación en América latina. Río de Janeiro: Fundación Getulio Vargas.
- COMENIUS, Juan. A. (1986-1632) Didáctica Magna. Madrid:Akal.
- DECLARACIÓN DE SALAMANCA. (1994). Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Impreso en la UNESCO. Disponible en: http://www.unesco.org/pv_obj_cache/pv_obj_id_B57CFC9218630FB50714319833CD579FBFB00200/filename/SALAMA_S.PDF (Recuperado el 30 de junio de 2010).
- DECLARACIÓN MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN PARA TODOS. 5-9 de marzo de 1990. Jomtien, Tailandia. Disponible en: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_Jomtien1990.pdf (Recuperado el 30 de junio de 2010)
- GARAY, Luis Jorge. (Cord.) (2002). Repensar a Colombia: Hacia un nuevo contrato social. PNUD-ICCE. Bogotá: Naranjo & Jursich.
- KRUEGER, R. (1991). El grupo de discusión. Guía práctica de la investigación aplicada. Madrid: Pirámide.
- LEY 361 (1997). Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones. Congreso de Colombia
- MARTINIC, Sergio. (2001). Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina. En: Revista Iberoamericana de Educación. No 27 Septiembre-Diciembre. Enero-Abril del 2001. pag. 17-41.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2005). Lineamientos de política para la atención educativa poblaciones vulnerables. Bogotá. Disponible en: www.mineduacion.gov.co. (Recuperado el 25 de abril de 2010).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2006). Dirección de poblaciones y proyectos intersectoriales. Subdirección de poblaciones. Tecnológico de Antioquia. Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con discapacidad. Disponible en: www.mineduacion.gov.co. (Recuperado el 25 de abril de 2010).
- PAZ, Octavio. (1969). El laberinto de la soledad. Postdata. Vuelta al laberinto de la soledad, Bogotá: Fondo de Cultura económica. Reimpresión, 1993
- QUINTAR, Estela. (2006). La enseñanza como puente a la vida. Colección conversaciones didácticas México: Instituto Politécnico Nacional. Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina. Tercera edición.
- RIVERO, José. (2000). Reforma y desigualdad educativa en América Latina. En: Revista Iberoamericana de Educación. No 27 Agosto-Mayo. pag. 102-133.
- SEN, Amartya. (2000). Desarrollo y libertad. Santafé de Bogotá: Planeta.
- SKLIAR, Carlos. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. En: Revista Educación y Pedagogía. No 1. Vol. XVII. Medellín: Universidad de Antioquia.

Experiencia

- SOTO, Norelly. (2007). La atención educativa de niños, niñas y jóvenes considerados con necesidades educativas especiales: Una mirada desde la integración y desde la inclusión. Tesis Doctoral. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Doctorado en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud. Universidad de Manizales – Cinde
- SOTO, Norelly. (2009). La evolución de la atención educativa a poblaciones: de la integración educativa a la diversidad. Disponible en: http://64.76.85.60/tda2/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_2531.pdf (Recuperado el 22 de junio de 2010).
- STRAUSS, A y CORBIN, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- TORRES CARRILLO, Alfonso. (1996). Estrategias y técnicas de investigación cualitativa. Módulo II de investigación. Bogotá: Universidad Surcolombiana. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.
- ZEMELMAN, Hugo. (1998). Sujeto: existencia y potencia. Barcelona: Anthropos/UNAM.

La atención a la diversidad: un proceso que trasciende el aula de clases

PATIÑO, L E ¹*NADIE ES, SI SE PROHÍBE QUE OTROS SEAN*
FREIRE, 2000

Introducción

La Universidad de Manizales, a través del colectivo de docentes de los programas de Educación, ha contribuido durante más de 20 años a la formación de Licenciados- en las áreas de Educación Preescolar y Educación Especial. A partir de los procesos de reflexión e investigación sobre la realidad de la niñez y en particular de los niños/as y jóvenes en situación de discapacidad, ha liderado, inicialmente en Caldas y posteriormente en otras regiones del país las transformaciones institucionales que han posibilitado trascender desde la integración educativa a la inclusión y generación de una cultura de atención a la diversidad.

La experiencia acumulada nos ha permitido, además, la construcción de un programa de formación de Maestría en Educación desde la Diversidad, escenario que ha fortalecido la investigación y por ende ha consolidado nuestras posturas conceptuales y prácticas con relación a la atención a la diversidad. Las ideas que a continuación se exponen son, entonces, el resultado de las construcciones realizadas durante muchos años de análisis, diálogo y sistematización del colectivo de docentes del Instituto Pedagógico.

La educación es un proceso que le permite al ser humano desarrollar habilidades para convivir de manera armónica con los demás y se inicia antes de la etapa formal, pues al llegar a la escuela los niños y niñas ya tienen una representación del mundo construido desde las relaciones directas con el entorno familiar y social.

1 Luz Elena Patiño Giraldo. Licenciada en Ciencias Sociales, Historia y Geografía, de la Universidad de Caldas. Magister en Psicopedagogía, convenio Universidad de Antioquia y Universidad de Manizales. Doctora en Ciencias Sociales y Humanas alianza CINDE y Universidad de Manizales. Coordinadora programa de acompañamiento psicopedagógico, Docente-Investigadora de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales, Maestría en Educación desde la Diversidad. Email: luz@umanizales.edu.co

La escuela es la institución social que tiene como función la formación de las generaciones del país. Es gracias a ella, que las personas trascienden las interrelaciones familiares hacia los demás miembros de la sociedad y por lo tanto generan pertenencia y arraigo a su ciudad, región, país. La escuela tiene así mismo, en corresponsabilidad con la familia, la misión de conducir a las nuevas generaciones al pleno desarrollo de sus capacidades, para que de manera autónoma y crítica cada persona pueda escoger entre varias posibilidades, el rol productivo y social que desea desempeñar.

Las transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales se deben reflejar en los centros educativos con nuevas propuestas que den respuesta a las demandas de quienes ingresan a ella y a los requerimientos sociales. La escuela de hoy se entiende, entonces, como un espacio de encuentro de heterogeneidades que a través de un proyecto colectivo de iguales desde la perspectiva de seres humanos, desarrolla al máximo las potencialidades de cada uno de sus integrantes, respetando y valorando su singularidad. Es necesario entonces, que ésta resalte las diferencias individuales, las necesidades y las metas de cada persona, es decir, fundamente su quehacer en la dimensión humana, reconociendo a cada uno de los estudiantes desde su historia y desde sus posibilidades como sujeto de acción y desarrollo, es decir, que atienda la diversidad.

Desde esta perspectiva a partir de la Constitución de 1991, cuando Colombia se reconoce como un Estado social de derecho, multiétnico y multicultural, se generan un conjunto de políticas educativas, que, fundamentadas en una educación de calidad, permiten la visibilización y atención en los centros educativos regulares de diferentes grupos sociales que históricamente estuvieron excluidos de ellos.

Dichas políticas desplegaron acciones de resignificación de los proyectos educativos institucionales y procesos de cualificación y acompañamiento a los actores educativos, con el fin de cristalizar las transformaciones necesarias que aseguraran a todos los estudiantes, independientemente de su procedencia, situaciones de desarrollo y aprendizaje, condiciones económicas, sociales o culturales, las oportunidades para desarrollar sus potencialidades, permanecer y promoverse dentro del sistema educativo. Las estrategias generadas por el Ministerio de Educación, han enfatizado, entonces, en la cualificación de los procesos académicos, asegurando intervenciones adecuadas para los estudiantes.

Pero la atención a la diversidad, entendida como un proceso de transformación cultural, es un complejo tejido que se construye en la interrelación entre los sujetos aprendices, los sujetos enseñantes, los diversos saberes que circulan por la escuela y las huellas históricas y sociales que transversan



cada una de las instituciones educativas y que conlleven a las actuaciones cotidianas se muevan en la dualidad de lo individual frente a lo colectivo, del dominio de la uniformidad frente a la diversidad, la categorización de los estudiantes frente a la igualdad de oportunidades, la homogenización frente a la heterogeneidad.

La inclusión, comprendida como la cualificación de los procesos de las instituciones educativas con el fin de responder con calidad a los requerimientos, necesidades y motivaciones de todos sus miembros, con énfasis especial en los niños/as y jóvenes en condición de vulnerabilidad, es una oportunidad para que los centros educativos fundamenten la formación de los estudiantes en el desarrollo de sus potencialidades y para que la comunidad educativa aprenda a convivir con otros acogiendo a todos desde sus singularidades.

Avanzar en propuestas más incluyentes implica:

Con relación a los sujetos aprendices tener en cuenta desde lo singular las diferencias en: el desarrollo físico, emocional y social, en los estilos y ritmos de aprendizaje, las expectativas, intereses y motivaciones, los gustos y habilidades en las distintas áreas académicas, las formas de relación, su historia personal y contexto familiar. Así mismo desde lo colectivo en un aula de clases se dan diferencias económicas, sociales, culturales e ideológicas que inciden en la construcción de mundo y en la significación de los procesos de aprendizaje.

Los docentes y directivos docentes igualmente tienen una historia personal que direccionan sus actuaciones pedagógicas y didácticas, sus formas de relación con otros, sus intereses, motivaciones, expectativas y gustos y habilidades que les permiten desarrollar procesos de formación de manera más eficiente, con estudiantes de determinadas edades o mayor especialización en un área disciplinar y que es necesario tener en cuenta a la hora de tomar decisiones administrativas, financieras y académicas.

Las instituciones educativas se diferencian entre sí por el recorrido histórico, por los contextos a los que pertenecen, las dinámicas de trabajo, los niveles de cualificación de sus docentes, las formas de interacción al interior de las mismas y con los agentes externos, las expectativas de la comunidad en la que se encuentran inmersas, las problemáticas que las afectan, la disponibilidad de recursos, particularidades que condicionan sus procesos de transformación y adecuación a nuevas demandas educativas y sociales.

Pero pensar en la atención a la diversidad significa además, la consolidación de un pacto social que nos permita avanzar del derecho a la educación al “derecho a una buena educación”; del derecho al acceso al sistema educativo al “derecho al aprendizaje” y donde el imperativo ético que caracterice las ac-

Experiencia

tuaciones de los agentes educativos, sociales y político sea el de “proporcionar a todos los niños, niñas, jóvenes, de la manera más equitativa, una buena educación que asegure su éxito escolar y garantice el derecho a desarrollar sus capacidades y agenciar su proyecto de vida”.

Una institución educativa que tenga como filosofía la atención a la diversidad debe:

- Considerar la diversidad como “una expresión de lo humano”,
- Reconocer a cada persona como sujeto de desarrollo y por lo tanto de aprendizaje y la escuela como espacio donde se aprende a vivir con los demás.
- Entretejer su mundo cotidiano a partir “de los mundos de todos los rostros que en ella habitan”,
- Garantizar “mayor rendimiento” con respecto a las condiciones socioculturales del contexto al que pertenece,
- Ser reconocida por “la exigencia y altas expectativas” frente a los procesos de formación y transformación de sus estudiantes y docentes y comunidad circundante.
- Fundamentar sus procesos pedagógicos y didácticos en la “reflexión, socialización y sistematización” de las experiencias significativas.

En conclusión “la diversidad” es una riqueza y posibilidad para que la escuela resigne su función social y contribuya a la consolidación de un país más equitativo, justo y con posibilidades de desarrollo individual y social para todos sus ciudadanos.

“No se trata entonces de educar en la igualdad, sino ofrecer a todos/as las mismas oportunidades para ser desiguales”.

(Soria, F).

Bibliografía

- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio?. Documento preparado para la revista Journal of Educational Change, Octubre de 2004.
- Booth, T (2000). Progreso en la educación inclusiva. Estudio temático para la evaluación de educación para todos. París: UNESCO.
- Booth, T. y Ainscow, M (2004). Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.

- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, 48, pp 55 -72. UNESCO/OREALC.
- Blanco, R. (2000). La Educación Inclusiva en América Latina. Ponencia presentada en el Foro Mundial de Educación para Todos, Dakar, Senegal.
- Blanco, R. y Cussato, S. (2004). Desigualdades educativas en América Latina: todos somos responsables. En Escuelas de calidad en condiciones de pobreza. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado/Banco Interamericano de desarrollo.
- Blanco, R (2005). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. Revista PRELAC, 1, pp 174-177.
- Coll, C. (1996). Psicopedagogía: confluencia disciplinar y espacio profesional. En Monereo, C. y Solé, I. (coords). El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista. Psicología y Educación. Madrid: Alianza Editorial.
- Freire, P. (1971). Pedagogía del oprimido. Edit. Tierra nueva. Montevideo.
- Freire, P. (2000). Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido, (7ª ed.). São Paulo.
- Halfdan, F. (2004). Las competencias para la vida y sus repercusiones en la educación. Una Educación de calidad para todos los jóvenes: desafíos, tendencias y prioridades. 47ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO, Ginebra, 8-11 Septiembre 2004.
- Lansdown, G. (2001). Promoting childrens participation in democratic decision-making. Serie Innocenti Insight, nº 6. New York: UNICEF.
- GIMENO SACRIATÁN, J. (2000). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. Alcudia, R. y Otros. Atención a la diversidad. Barcelona: Graó, 11-35.
- LÓPEZ MELERO, M. (2004): Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación. Aljibe. Archidona (Málaga).
- Marchesi, A. y Martin, M. (1998). Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Madrid: Alianza Editorial. Ministerio de Educación de Chile (2004). Nueva perspectiva y visión de la educación especial: Informe de la Comisión de expertos. Santiago de Chile: MINEDUC.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2009). Guía de Educación Inclusiva.
- Peña, C. (2005). Igualdad educativa y sociedad democrática. En Políticas educativas y calidad. Reflexiones del Seminario Internacional pp. 21-31. Santiago de Chile: Fundación Ford, Universidad Alberto Hurtado, UNICEF, UNESCO.
- Reimers, F. (2002). La lucha por la igualdad de oportunidades en América Latina como proceso político. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, XXXII(1), pp. 9-70.
- Savater, F. (2006). Fabricar humanidad en los sentidos de la educación. Revista PRELAC, 2, pp. 26-30.
- Soria, Faustino: Atención a la diversidad en el aula. En: <http://www.Redes-cepalcala.Org/inspector/documentos%20y%20libros/educacion-especial/atencion%20a%20la%20diversidad%20en%20el%20aula.Pdf>. Consultado el 19 de diciembre de 2012. Hora: 9 p.m.
- Tedesco, J.C. (2004). Igualdad de oportunidades y política educativa. En Políticas educativas y calidad. Reflexiones del Seminario Internacional pp 21-31. Santiago de Chile: Fundación Ford, Universidad Alberto Hurtado, UNICEF, UNESCO.
- UNESCO (1994). Declaración y marco de acción de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, Salamanca.

Experiencia

- UNESCO (1996). La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. México:UNESCO.
- UNESCO/OREALC y Ministerio de Educación de Chile (2003). Informe del Proyecto Regional de Indicadores Educativos de la Cumbre de las Américas. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- UNESCO/OREALC (1998). Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados en Tercero y Cuarto Grado. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- UNESCO/OREALC (2001). Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- UNESCO (2004). Educación para todos en América Latina: un objetivo a nuestro alcance. Informe regional de monitoreo de educación para todos 2003. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- UNESCO-SEP (2005). Panorama educativo 2005: progresando hacia las metas. Informe preliminar del proyecto regional de indicadores educativos de la Cumbre de las Américas. Santiago de Chile: UNESCO-SEP. UNESCO (2005). Guidelines for inclusión: Ensuring Acces to education for All. Paris: UNESCO.

Lenguajes en la educación: una apuesta al reconocimiento de la diversidad

RESTREPO; P A ¹

Resumen

El discurso centrado en la deficiencia, en la falla, en la limitación, en general, el discurso que lee en la diferencia un déficit, ha sido creado desde la perspectiva de la homogenización con una intención clara de dominio y control a través de la transformación de lo ajeno, de lo extraño, en parte de lo mismo, siendo esta una lectura que anula la complejidad de lo otro. Algunas concepciones de carácter dicotómico han generado delimitaciones tales que restringen la posibilidad de incluir lo diferente o más aún, de reconocernos todos en nuestras diferencias. Afuera – adentro, son límites que demarcan el espacio levantando murallas simbólicas que violentan la configuración del otro y lo nombran como otro deficiente. Las representaciones alrededor del déficit y la discapacidad, en sus diferentes manifestaciones, han evidenciado caminos múltiples siendo la discapacidad intelectual una de las que mayores barreras sociales ha encontrado debido posiblemente a la valorización de la razón y el temor al sinsentido que nuestra época profesa. De esta forma bajo las etiquetas del diagnóstico se ha tratado de visibilizar e incluir, no obstante identificando un sujeto a normalizar, resaltando la patología a curar y no al sujeto con derecho a aprender y participar.

Palabras Claves: discapacidad, otredad, exclusión social, diversidad.

1 Paula Andrea Restrepo G. Licenciada en Educación Especial y Psicóloga de la Universidad de Manizales. Magister en Educación y Desarrollo Humano – Alianza Universidad de Manizales-CINDE. Estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de estudios avanzados Universidad de Manizales-CINDE. Docente-Investigadora de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales, Maestría en Educación desde la Diversidad.

Lenguajes en la educación: una apuesta al reconocimiento de la diversidad

“...Y como siempre ocurre con las cosas bellas, ellas no pueden existir verdaderamente hasta que no hallan a alguien capaz de descubrirlas, de embrujarse con su existencia, de hacerlas tan propias que su verdad se torna múltiple en manos de cada contemplación particular.

Alguien capaz de descubrirme logrará hacer brotar de mi un ser que yo mismo desconozco: quien me descubre me inventa nuevamente y a partir de mi cuerpo, de mis signos externos, hará que en mi alma se dibuje un nuevo ser fabricado a dúo, de tal modo que sólo ante ese otro puedo hallar el espejo apropiado para verme”. (Cajiao, 1997, p.180)

El presente texto nace de la experiencia, del encuentro con otros en múltiples escenarios educativos de un departamento que viene caminando hacia la inclusión; de la relación con aquellos que han sido relegados y excluidos del sistema educativo y social, violentados por las prácticas normalizadas en las cuales no tenían un lugar aparente. Este texto parte de la reflexión de las prácticas de nuestros maestros y de las transformaciones que en los últimos años se han venido evidenciando, jalonadas inicialmente por procesos regulativos-normativos que le han impuesto ritmos y rutas ajenas a lo que hubiera podido ser su dinámica peculiar, pero que de una u otra forma nos han permitido aventurarnos en esta travesía del pensar una educación para todos y todas en Caldas y en el país.

La inclusión necesariamente está en estrecha relación con su opuesto la exclusión, y es desde esta última que hemos aprendido y experimentado llenándonos de argumentos para exigir una educación ya no para algunos sino para todos y todas; una educación que identifique y configure nuevas formas de ser, hacer y participar a partir de la diferencia.

El pensar el discurso alrededor de la deficiencia, de la discapacidad, de la falta, de la carencia, es decir, el discurso de la exclusión, nos remite de forma inextricable a las construcciones que frente a la Otredad se han producido. La Otredad comprendida como una categoría que pretende “...explorar los procesos de apropiación del mundo con referencia especialmente a la producción de sentido sobre realidades ajenas” (León V, 2005, p.7). El discurso centrado en la deficiencia, en la falla, en la limitación, en general, lee en la diferencia un déficit. Éste ha sido creado desde la perspectiva de la homoge-



nización, lecturas de los otros a partir de comparaciones con lo mismo, con una intención clara de dominio y control a través de la transformación de lo ajeno, de lo extraño, en aquello considerado normal. Algunas concepciones dicotómicas² han generado delimitaciones tales, que restringen la posibilidad de incluir lo diferente o más aún de reconocernos todos en nuestras diferencias. Afuera – adentro, son límites que demarcan el espacio, levantando murallas simbólicas que violentan la configuración del otro y lo nombran como otro deficiente.

En la configuración de representaciones alrededor del déficit, desde sus diferentes manifestaciones, se han evidenciado caminos múltiples siendo la discapacidad intelectual una de las que mayores barreras sociales ha encontrado, debido posiblemente a la valorización de la razón y el temor al sinsentido que nuestra época profesa. De esta forma, bajo las etiquetas del diagnóstico, se ha tratado de visibilizar e incluir, no obstante identificando un sujeto a normalizar, a reparar: este es el sujeto que subyace a la perspectiva de la integración educativa.

Así las cosas, la población en situación de discapacidad ha sido concebida de diferentes formas durante el transcurso de la historia, pasando por figuras celestiales o demoníacas, hasta ir poco a poco ganando espacio en el reconocimiento de sí mismos, como seres humanos significativos y visibles en un mundo que con fuerza trata de negarlos y relegarlos de cada uno de los sistemas de actuación y participación. Las poblaciones que por una u otra razón han sido etiquetadas, y bajo el argumento del diagnóstico han sido reconceptualizadas, han perdido su posición de individuos, quedando inevitablemente adheridas a un colectivo que, a su pesar, ha sido reconocido como homogéneo.

En la mayoría de los casos la discapacidad se ha sustantivado, olvidando e invisibilizando al sujeto que se encuentra en dicha situación. Las nuevas tendencias de la educación, así como las nuevas comprensiones acerca de la discapacidad han pretendido descentrarla del sujeto como único foco de intervención y han volcado su atención en el entorno como factor fundamental que influye y determina la situación del sujeto. De ser, por ejemplo, un “retrasado mental” (sustantivación de la patología), se pasa a considerar a la persona como un sujeto en situación de discapacidad, reconociendo que su condición biológica interactúa de forma inseparable con el medio en el cual se encuentra inmerso. Centrar la atención en

2 Concepciones dicotómicas como normal-anormal, bueno-malo, igual-diferente, pueden dejar en los márgenes de nuestra sociedad a algunos sujetos que muchas veces son confinados en instituciones o dejados de lado limitando sus posibilidades de convivencia y participación.

la situación y no en la condición del sujeto moviliza la co-responsabilidad y convierte la entidad en transitoria y modificable bajo la voluntad, interés y movilización social.

Muchas han sido las formas de nombrar la discapacidad y el déficit, sustantivos y adjetivos, que durante el transcurso de la historia han tratado de promover el reconocimiento de estos sujetos, y a pesar de su interés poco han logrado. ¿Qué hace que las transformaciones en la forma de nominar a esta población no implique transformaciones significativas en la forma como son vistos y al tiempo invisibilizados? Si bien la reflexión tras la nominación ha posibilitado en algunos casos la reubicación de la discapacidad, relativizándola como condición del sujeto y asignándole un lugar en la relación, en el contexto como barrera, es necesario evitar caer en el eterno intento de “eludir o esquivar palabras para utilizar otras más correctas o más modernas, o más aceptables para el mundo de lo normal [considerando que esto] sería restituir una vez más la eficacia retórica del discurso de la normalidad” (Skliar, 2005, p.26).

En este sentido, algunas prácticas de intervención poco a poco se han visto influenciadas por estas movilizaciones teóricas, pero mucho menos lo han sido las prácticas de otros entornos que desde estas nuevas comprensiones son vitales para su inclusión. La familia, la comunidad, los profesionales de la salud, entre otros, siguen considerándose ajenos a la población en situación de discapacidad y sus concepciones de ellos, a pesar del cambio en el lenguaje utilizado, continúa siendo la misma. ¿Qué hay detrás de este comportamiento excluyente?

Uno de los principales escenarios en los cuales se hace evidente la exclusión es precisamente el educativo y pensar la exclusión en el quehacer pedagógico, es una reflexión que nos remonta a analizar y comprender la razón de ser de un sujeto de la educación; el sujeto de formación que vive, experimenta y se desarrolla en los espacios y tiempos de aquella estructura a la que denominamos escuela. A la vez, este planteamiento orienta nuestro pensamiento hacia el análisis de la institución educativa, su intencionalidad y finalidad.

Lograr una educación que tenga en cuenta las diferencias humanas como valor y no como problema, implica necesariamente reificar y resignificar el concepto mismo de escuela y educación, comprendiendo su historia, su constitución y su ser hoy, de tal forma que, analizando las necesidades actuales, podamos movilizar su transformación hacia una institución que valore, potencie y promueva la diferencia.

Siguiendo los planteamientos de Abric (1994), puede considerarse que tanto las prácticas como las representaciones sociales se influyen y trans-



forman mutuamente, de tal forma que la representación que tenemos de la diferencia influye en nuestras acciones y relaciones cotidianas. Este pensar la representación, es decir, pensar el “...conjunto organizado de cogniciones relativas a un objeto (sujeto), compartidas por los miembros de una población homogénea en relación con ese objeto (sujeto)” (Abric, 1994, p.33), se orienta a desentrañar sentidos de sujeto; versiones de sujeto “justificable” de ser excluido o incluido. Por tanto, las realidades humanas no son naturales; se construyen en la permanente dialéctica de intersubjetividades argumentadas intencionadamente y la exclusión ha sido por mucho tiempo una realidad válida y validada por la sociedad.

Los seres humanos nos hemos movilizado durante el transcurso de la historia buscando seguridades y regularidades, persiguiendo la ilusión del control y dominio del mundo tanto natural como social. Desde esta perspectiva, hemos incluso usado las formas tradicionales de acercarnos al estudio de la naturaleza para comprender los fenómenos sociales apoyándonos en el diseño e implementación de instrumentos estandarizados de medida que nos posibiliten la ilusión de asirlos, dominarlos y controlarlos. Un ejemplo claro de esta tendencia es el uso que se ha dado de la representación gráfica de la distribución normal o “campana de Gauss³” como aquella posibilidad teórica de sustentar la estandarización de fenómenos humanos, usándola pero al tiempo olvidándola como instrumento y considerándola copia de la realidad misma. Olvidar que cada una de las explicaciones que configuramos de nuestras realidades no son más que construcciones temporales y situadas, y lejos están de ser la verdad como copia del mundo, nos pone en un riesgo significativo que a través de las prácticas que derivemos de ese conocimiento, en nombre de una verdad considerada última, pasemos por encima de sujetos ya no epistémicos⁴ sino de carne y hueso, sujetos que merecen una vida digna y justicia social.

La homogenización ha llegado a nosotros como conceptualización del mundo, como respuesta a la necesidad de control, de dominio o colonialismo y ha traído como consecuencia las implicaciones “excluyentes” que se han asociado al concepto de diversidad. La tendencia a la norma, es decir, la comparación de cada sujeto con patrones determinados de ser, decir, pensar

3 Esta es un tipo de grafica estadística que permite visibilizar la distribución normal de los datos de determinada muestra, ubicando en la media aquello considerado dentro de los parámetros de la normalidad y hacia los extremos aquello considerado lo excepcional (lo anormal).

4 Piaget distingue en su teoría al sujeto individual, al niño de carne y hueso con sus particularidades, del sujeto epistémico, entendido este como el concepto sobre el cual puede generalizar ciertas características de desarrollo.

y actuar, ha generado un gran temor a la particularidad y tendencias masivas a la homogenización. En una sociedad que pretenda estándares como meta, la diferencia es excluida. Lo diverso está excluido porque no cabe bajo la campana, no se mezcla homogéneamente en la masa y por lo tanto no es bienvenido como realidad. El ser humano así concebido es olvidado como sujeto-individuo.

La exclusión puede ser pensada desde una perspectiva de este tipo como una forma de defensa de la sociedad moderna. La exclusión de minorías centra su origen en la imposibilidad de muchos por reconocerlos y reconocerlos a todos como “otros” significativos y dejar de negarlos cerrándoles las puertas de la sociedad. Lo diferente nos asusta y, al igual que lo hace nuestra conciencia individual como defensa, reprimimos aquellos contenidos que no podemos asimilar y los sumergimos en las profundidades en donde este material se convierte en sombras que adquieren vida propia. Sombras comprendidas como “...aquello que la persona no quiere ser. (...) el lado inferior, despreciable y primitivo de la naturaleza humana: el otro, la cara oscura de uno mismo” (Hillman, 1999, p.162).

Así mismo, nuestras minorías sociales se convierten en sombras de la comunidad, y sus integrantes como consecuencia en sujetos-sombra. Aun así es fundamental reconocer que los procesos “...de relación con la alteridad, son un fenómeno atravesado por relaciones de poder que hacen del Otro una suerte de sombras silenciosas que deben ser iluminadas y traídas a las realidades «nuestras»” (Said, 1990, citado por León V, 2005, p.41).

La realidad de la exclusión está ahora naturalizada; naturalizada bajo los estándares de la calidad y la tendencia al competir. La realidad sociocultural en la que nos desenvolvemos, fomenta el sentido de competencia bajo la premisa del más fuerte. Siendo la escuela un espacio de reproducción de las tendencias sociales, las características propias de esta forma de relación no podían eludir su incursión en las aulas escolares. Así, es el fuerte el que avienta, y el que dramáticamente, la mayoría de las veces, maltrata y excluye. El competir, la competitividad, la selección bajo criterios de rendimiento y éxito han invadido las relaciones pedagógicas, fortaleciendo la capacidad de exclusión del “sujeto fuera del estándar” a nivel escolar.

Las relaciones que se establecen desde el competir difieren radicalmente de las relaciones que se establecen desde el convivir. El competir se ubica en una postura contra el otro exigiendo su fracaso y su derrota. En la relación del competir siempre hay un ganador a costa de un perdedor. Esta dinámica de interacción en el contexto educativo fomenta con fuerza la intención de alcanzar ese ser sujeto-estudiante idealizado, caracterizado por todo aquello considerado normal, limitando las posibilidades de expresión de formas de ser y hacer diversas. El convivir por su parte, solo es posible *con* los otros y ya



no *contra* otros. Este tipo de relación promueve en el contexto educativo la posibilidad de poner en circulación las diferencias como valor para construir entre todos un contexto de reconocimiento y aprendizaje permanente en el cual cada uno es importante precisamente por su singularidad. La convivencia en cooperación y los aprendizajes significativos de la existencia colectiva permitirán la emergencia de una escuela formadora de lo humano y en lo humano.

Se ha planteado la escuela como aquel espacio dialógico de formación de sujetos sociales, de ciudadanos, un espacio de humanización; un espacio en el cual la interacción está mediada por la experiencia y el lenguaje como instrumento para aprehender la realidad a través de mediaciones intersubjetivas de consensos y disensos. Educar es el proceso de convivir con otro “...y al convivir con el otro se transforma espontáneamente de manera que su modo de vivir se hace progresivamente más congruente con el otro en el espacio de convivencia” (Maturana, 1997, p.30).

Si educar es el proceso de convivir, la educación solo es posible en el lenguaje, en la interacción creadora y formadora mediada por la palabra. El lenguaje se abre paso solo en la medida en que se considere al otro como otro significativo pero en la actualidad, las personas catalogadas como deficientes y marcadas por diagnósticos como sujetos en situación de discapacidad no son consideradas como significativas poniendo en cuestión su derecho a la educación.

En una educación pensada como escenario de encuentro, de relación, de interacción, de palabra, es fundamental diferenciar la co-presencia de realidades diversas de los presupuestos de reciprocidad, comunicación o diálogo intencional que caracterizan una verdadera relación. Desde esta perspectiva, una educación como convivencia debe trascender “la suma o resta de cuerpos presentes” (Skliar, 2011, p.4) y realmente considerar que cualquier relación educativa implica afecto, implica afectarnos los unos a los otros, y más allá de la suma de presencias lograr multiplicación de existencias.

El lenguaje aporta al ser humano su habilidad distintiva frente a los demás seres de la naturaleza: la habilidad de nombrar y con ella la capacidad de crear y recrear mundos posibles; pero igualmente nos posibilita nombrar incurriendo en diferentes formas de violencia simbólica. “Si bien el otro no pertenece al orden de la representación, su adaptación a ese reino de lo dicho, mediante su cosificación lexicográfica, no se obtiene sin violencia porque reduce la diversidad de sus posibilidades a los límites de toda categoría fija, en un acto de dominación y poder arbitrario”. (Levinas, 1954 citado por León V, 2005, p.64).

Nuestra historia está inundada de ejemplos de violencia por medio del lenguaje. En la educación especial, la psicología, la medicina, y en muchas otras disciplinas reemplazamos continuamente los sujetos por las etiquetas y los destruimos tanto en nuestra representación como en la posibilidad de concebirse ellos mismos a través del reflejo de la sociedad. Los destruimos con nuestra conceptualización y los negamos como sujetos de la convivencia, por no considerarlos dignos de competencia. “Las clasificaciones son convenciones lingüísticas que deben por entero su autoridad a un consenso de expertos, a la tradición y a los manuales académicos. (...) Son formas de envolver los prejuicios en una bata blanca para poder condenar, libres de culpa, determinados estilos políticos, médicos y culturales. Sirven a los nombradores y perjudican lo nombrado” (Hillman, 1999, p.156).

Utilizando ese lenguaje para la homogenización, destruimos la posibilidad de ser y hacer en la diferencia y nombramos la diversidad relegándola mediante códigos a la exclusión. “Todo acto de clasificación es asimismo un acto de exclusión y de inclusión que supone coerción y violencia” (Skliar, 2005, p.54). El lenguaje así, se convierte en una herramienta para negar la diferencia, para anular a ese ser desde su condición de sujeto. Si es precisamente el lenguaje nuestra herramienta para negar lo diferente debe constituirse precisamente ella misma en la herramienta para reconocerlo. Los diagnósticos no son propios del lenguaje de la educación; en las aulas deben circular los nombres propios y sus experiencias vitales y no las etiquetas que predeterminan las posibilidades de existencia de los sujetos de la educación.

La inquietud por la exclusión de sujetos de los escenarios de participación y aprendizaje justificada en representaciones y nominaciones etiquetantes que marcan a la persona como deficiente es una pregunta por lo justo. Intentar ahondar en el fenómeno de la exclusión requiere entonces su comprensión desde una racionalidad ética que reflexione sobre el contenido de justicia de la equidad a través del debate y la polémica como contextos de producción.

La escuela como institución social, ha buscado siempre responder al interés social de la época y sus necesidades propias. Por siglos se ha dedicado a formar los sujetos que la sociedad demanda llegando incluso a pensarse en la actualidad como una institución formadora de ciudadanos; una institución democrática. La escuela como espacio dialógico se constituye en un espacio transformador y creador de mundo y por lo tanto nuestra forma de concebirla y vivirla es la alternativa para una apertura de ella a la diversidad, constituyéndose en una escuela para todos y transformando así la sociedad en una permanente convivencia en la diversidad. De esta forma, es fundamental trascender la comprensión de esa diversidad como “los otros” y comenzar a concebir allí fundamentalmente el “nosotros”.



A modo de conclusión: lenguajes que abran caminos a la inclusión

Nuestras escuelas tienen actualmente un gran desafío y este consiste precisamente en configurar lenguajes de reconocimiento, solidaridad y convivencia, abriendo canales para su circulación de forma tal que estas nuevas formas de conceptualizar la educación, el maestro, el sujeto-estudiante y la relación entre cada uno de ellos nutra nuevas prácticas que se enriquezcan al entender la diferencia y la diversidad como valores de lo humano.

Si bien el lenguaje de los diagnósticos ha servido al ámbito de clínico, la escuela debe cuestionar su utilidad en el contexto de educativo, considerando que nos formamos en las múltiples relaciones e interacciones entre sujetos, con nombres propios y experiencias vitales y no en las relaciones determinadas por los límites de la patología.

¿Cómo hacernos conscientes de la necesidad de poner en duda todas y cada una de nuestras prácticas y discursos reconociendo que gran parte del tiempo nos perdemos en automatismos irreflexivos que se traducen en la reproducción incesante de prácticas sin sentido?

Este es un llamado a reconocernos como sujetos productores de sentido asumiendo las posibles responsabilidades de nuestra acción desde una postura crítica frente a los discursos dominantes. Un llamado, si es posible, a la práctica y participación consciente en estas “reformas” nominales e institucionales comprendiendo sus alcances pero así mismo visualizando sus limitaciones.

Bibliografía

- Abric, J.C., 1994, *Prácticas sociales y representaciones*. México, Ediciones Coyoacan.
- Cajiao, F., 1997, *La piel del alma. Cuerpo, educación y cultura*, Santafé de Bogotá, Editorial Magisterio..
- Hillman, J., 1999, *Reimaginar la psicología*, España, Ediciones Siruela.
- León Vega, E., 2005, *Sentido ajeno. Competencias ontológicas y otredad*. España, Antropos.
- Maturana, H., 1997, *Emociones y lenguaje en educación y política*, Chile, Dolmen Ediciones.
- Savater, F., 1997, *El valor de educar*, Barcelona, Editorial Ariel.
- Skliar, C., 2005, *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*, Argentina, Miño y Dávila editores.
- Skliar, C. (2011). “La escena incongruente”. La experiencia de la conversación, de la mirada y de la investigación educativa. Una desnaturalización de la congruencia. *Pedagogías de las diferencias Cohorte 7*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO.

Prácticas inclusivas

“Esperanzas de humanidad”

JIMÉNEZ, C P¹; BUITRAGO, L M².

Resumen

El presente artículo es resultado de la investigación “evaluación de la capacidad institucional de las 34 instituciones educativas, en las que se viene implementando el proyecto Caldas camina hacia la inclusión”

La investigación surge de una pregunta problema: ¿Cuáles son los sentidos constituidos de los actores institucionales en torno a la inclusión, teniendo en cuenta la cultura, las políticas y las prácticas en el proceso de implementación del proyecto “Caldas camina hacia la inclusión”? Esta investigación está diseñada desde un enfoque mixto, el cual permite combinar dos aspectos fundamentales, una aproximación con pretensión objetiva (evaluación haciendo uso del índice), y una con pretensión no objetiva (comprensiva) en la que se intenta recuperar la historia vivida por los actores educativos y la manera como han constituido sentido de las experiencias.

El artículo aborda las prácticas institucionales y educativas incluyentes, en las 34 instituciones educativas del Departamento de Caldas.

Palabras clave: inclusión, prácticas inclusivas, docentes, escuela e inclusión.

Abstract

This article is the result of research “Assessment of the institutional capacity of the 34 educational institutions, which is implementing the project Caldas goes toward inclusion”.

The investigation stems from a problem question: What are the denotations of the institutional actors around the inclusion, taking into account the

- 1 Claudia Patricia Jiménez Guzmán. Licenciada en Educación Especial de la Universidad de Manizales. Magister en Educación desde la diversidad, Universidad de Manizales - Docente de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales, Maestría en Educación desde la Diversidad. Email: pjimenez@umanizales.edu.co
- 2 Luz Marina Buitrago Marín. Licenciada en Educación Especial de la Universidad de Manizales. Magister en Educación desde la diversidad, Universidad de Manizales – Coordinadora Proyecto, Caldas camina hacia la inclusión. Tutora de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales, Maestría en Educación desde la Diversidad. Email: imbuitrago@umanizales.edu.co



culture, policies and practices in the project implementation process Caldas goes toward inclusion?. This research is designed from a mixed approach, which combines two fundamental aspects to claim an objective approach (assessment using the index), and with no claim to objective (understanding), which attempts to recover the history experienced by educational actors and how they have formed a sense of the experiences.

This article addresses the institutional and educational inclusive practices, at 34 educational institutions in the department of Caldas.

Keywords: inclusion, inclusive practices, teachers, school and inclusion.

Introducción

La inclusión se ha constituido en uno de los fenómenos de mayor trascendencia para el contexto educativo; tiene sus inicios en diferentes países europeos y en Estados Unidos, como fundamento de la lucha contra la segregación y la búsqueda de inserción del sujeto en situación de vulnerabilidad en la escuela regular, con el firme propósito de buscar que dicha población tenga igualdad de oportunidades en la sociedad.

Esto ha favorecido la reflexión a nivel mundial sobre el reconocimiento de la diversidad de los sujetos y la igualdad de derechos entre ellos, generándose grandes movilizaciones en las conferencias mundiales que lograron la creación de leyes y decretos que permitieron su participación activa a nivel social, político y educativo.

En Colombia, el niño con necesidades educativas especiales fue atendido en el área biomédica hasta 1968. A partir de ese año el Ministerio de Educación Nacional asume la responsabilidad educativa de esta población y se inicia en el país un proceso de promoción de las personas con discapacidad como sujetos con derechos, con potencial, con posibilidades de desarrollarse.

Sólo hasta la década del setenta se empezaron a proponer normas desde el campo educativo para atender a las minorías con necesidades especiales, dando paso al inicio de los centros de educación especial, los cuales ofrecían programas de formación por fuera del enfoque biomédico.

En la década siguiente comenzaron los modelos de integración de los niños al colegio regular, realizando adaptaciones curriculares para casos particulares.

Hacia los años noventa se planteó la necesidad de desarrollar programas de integración escolar que permitieran evaluar el rendimiento del niño con respecto de sí mismo y no con respecto a la norma. También se crearon los mecanismos para ofrecer a los maestros y a los estudiantes el apoyo de servicios especializados que garantizaban el éxito de la integración del niño a la educación regular.

La evolución en los conceptos de persona, educación, aprendizaje, desarrollo y el reconocimiento a la diferencia, los ritmos de aprendizaje, entre otros, hicieron que las propuestas referidas a la educación de niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidad o con capacidades o talentos excepcionales, cambiaran fundamentalmente hacia planteamientos integracionistas que proponen una aceptación de estas personas por parte de la educación regular.

Las nuevas concepciones sobre las necesidades educativas especiales colocaron a la educación frente a una nueva perspectiva de entender la deficiencia y la sobredotación dando mayor importancia a los procesos de aprendizaje y a las dificultades que encuentran estos alumnos para su progreso educativo.

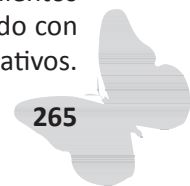
Reconocer que todas las personas tienen necesidades educativas en algún momento de la vida cambia la mirada hacia los niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidad y con capacidades y talentos excepcionales, los cuales no deben ser vistos sólo desde la perspectiva de su discapacidad o excepcionalidad. Esto invita a que no sean rotulados ni se les brinde un tratamiento especializado único; se busca la adecuación de las prácticas pedagógicas, para dar un nuevo sentido a la organización de los salones de clase y poder vislumbrar estrategias metodológicas diversas que permitan redimensionar el currículo, para enfrentar las respuestas educativas que demandan grupos heterogéneos de estudiantes.

Desde esta nueva concepción de la inclusión, destinada a que todas las personas se eduquen en la institución educativa de su sector y puedan gozar de todos los recursos en igualdad de condiciones, ya pierde sentido hablar de diferentes categorías o tipología de estudiantes, sino de una diversidad de alumnos que presentan una serie de necesidades educativas, muchas de las cuales son compartidas, otras individuales y algunas especiales

En concordancia con las políticas internacionales y con el objetivo de fortalecer la capacidad institucional en la atención a la diversidad el Ministerio de Educación Nacional, propone al Departamento de Caldas realizar un pilotaje para dar inicio a este proceso de inclusión educativa, iniciado en el 2005 en convenio con la Universidad de Manizales, específicamente con la Facultad de Educación.

El presente artículo es resultado de la investigación “Evaluación de la capacidad institucional de las 34 instituciones educativas, en las que se viene implementando el proyecto ‘Caldas camina hacia la inclusión.’”

El estudio se llevó a cabo mediante la aplicación en 34 establecimientos educativos de un instrumento elaborado por el MEN y complementado con tres grupos focales que permitieron dar sentido a los hallazgos cuantitativos.



Características metodológicas de la investigación

La investigación está diseñada desde un enfoque mixto que permite combinar dos enfoques fundamentales: una aproximación con pretensión objetivista (evaluación haciendo uso del índice), y una con pretensión no objetivista (comprensiva) en la que se intenta recuperar la historia vivida por los actores educativos y la manera como han constituido sentido de las experiencias.

Un primer momento es de corte cuantitativo donde el instrumento de investigación es el índice de inclusión: una herramienta de autoevaluación institucional que permite evaluar la gestión inclusiva, reconociendo el estado actual en la atención a la diversidad, el análisis de las fortalezas y oportunidades de mejoramiento para establecer prioridades y tomar decisiones que cualifiquen las condiciones de aprendizaje, participación y convivencia de la comunidad, según MEN (2006).

Esta herramienta consta de dos cuestionarios; el cuestionario número N° 1 se le aplicó a docentes, directivos docentes y personal auxiliar administrativo; el cuestionario N° 2 se aplicó a padres y estudiantes de 34 instituciones educativas de Caldas. El instrumento le permitió a cada una de las instituciones identificar el desarrollo escolar inclusivo por estamentos, áreas de gestión y el índice global de la institución, a través de un manual de grabación y procesamiento de datos.

El segundo momento, de corte cualitativo, permitió dotar de sentido los datos obtenidos en el índice de inclusión; estos procesos se hicieron a través de tres grupos focales con padres, docentes, estudiantes y directivos de Filadelfia, Aguadas y Chinchina Caldas. A los grupos asistieron 12 personas, realizando una discusión teórica a través de preguntas en torno a las tres categorías que hace referencia el Index for Exclusion - prácticas, políticas y cultura inclusiva.

En el presente artículo se resumen los hallazgos principales de la dimensión de prácticas inclusivas, teniendo en cuenta los resultados en el software Atlas T; los respectivos resultados son sustentados mediante citas extractadas de los textos originales (en letra cursiva), de los cuales sólo se modificaron aspectos de redacción y sintaxis.

Precisiones conceptuales

En esta sección se plantea un referente teórico de la investigación en dos aspectos: un breve planteamiento de la escuela como espacio de construcción social y luego la práctica docente y su relación con la inclusión.

La escuela espacio de construcción social

La escuela tiene la función social de enseñar y uno de los fines fundamentales de la educación es la formación integral del ser humano; sin embargo la realidad de la vida escolar es otra: las prácticas pedagógicas en algunas instituciones siguen siendo tradicionales, rutinarias y repetitivas, centradas en la reproducción social de una cultura dominante.

Los puestos organizados en línea como un rígido auditorio, los alumnos pasivos y absortos, el profesor al frente revestido de autoridad que le otorga el sistema. Esta escena común para la mayoría de nosotros, ha permeado el sistema educativo, sin buscar alternativas que forjen la interrelación entre el docente y la calidad de la educación.

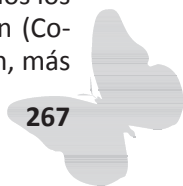
El modelo tradicional de la escuela puede resumirse como una crítica a la centralización del acto educativo ya que no permite la autonomía de las instituciones y el posicionamiento de la escuela como un espacio reflexivo, donde se tenga en cuenta el sujeto como eje central de la educación.

La institución educativa no ha sido un espacio totalmente abierto; hoy se intenta crear redes y nuevos tejidos sociales que permitan la construcción de conceptos, que doten de sentido el espacio donde se desenvuelve el sujeto. Por ende el aula de clase ha de ser un espacio de diálogo político, cultural y práctico, donde se pueda cambiar la producción de comunicación, vista está según Luhmann (2007), como la construcción de comunidad que se teje a través de las relaciones sociales, donde el maestro es el mediador de la construcción de nuevos conceptos y del lenguaje transformador de los estudiantes; un lugar de mediación, oposición, donde surjan nuevas posibilidades que permitan mas allá de un discurso crítico, la capacidad de reflexionar sobre el quehacer de la enseñabilidad y la educabilidad.

Henry Giroux, sobre las prácticas pedagógicas en el aula (2006) afirma que la escuela, más que un espacio de formación de personas, es un espacio que reproduce principios, valores y privilegios, donde juegan un papel importante las relaciones sociales y el respeto por la singularidad del otro.

También la escuela es un tiempo para conjugar intereses y motivaciones que generan desencuentros y conflictos (Calvo 1987), frente a los cuales el desarrollo de la tolerancia, la aceptación del otro, el reconocimiento de la diferencia se vuelven importantes, y que a su vez constituyen algunos de los fundamentos de la diversidad y la inclusión.

Son aspectos que forman parte de una escuela para todos, donde la inclusión es entendida como la posibilidad que todas las personas se formen y eduquen en la institución educativa de su sector y puedan gozar de todos los recursos disponibles, sin que se le discrimine o limite su participación (Corea, 2008). Esta escuela solo se logrará si entendemos que la inclusión, más



que un proyecto, es una filosofía institucional, que busca generar igualdad de oportunidad para todos, eliminando las barreras para el aprendizaje y la participación.

La práctica docente y su relación con la inclusión

Gómez (2010) afirma que la práctica docente es el conjunto de actividades que se organizan día a día por parte del maestro, donde se conjugan habilidades, valores y conocimientos concretizados en estrategias didácticas.

En este orden de ideas, la responsabilidad de la institución educativa a través de las prácticas institucionales y de aula, deben ser asumidas, según Gutiérrez (2009), como una construcción desde el plano histórico, social y político, para recuperar y resignificar el contexto como un espacio particular heterogéneo.

Teniendo en cuenta esta responsabilidad, los docentes deben aprovechar su experiencia teórica y pedagógica para generar procesos de intersección entre lo afectivo, lo social y lo intelectual; transformando de esta manera las prácticas sobre el comienzo de la escolaridad ya que cada año la mayoría de docentes inician con programas estructurados y con rutinas establecidas, que proyectan la educación como un esquema rígido en el que el sistema reacciona siempre de la misma manera, sin tener en cuenta las particularidades de los estudiantes.

La práctica homogénea, segregadora, simple, parcial, lineal y tradicional, no logra visibilizar la diversidad de los estudiantes, desconociendo sus potencialidades y necesidades, aspectos que han permitido que el sistema cada día este centrado en la transmisión de contenidos sin reflexionar sobre su funcionalidad e impacto en la sociedad.

El sistema se debe transformar y reflexionar constantemente, para operar de manera autónoma, realizando una autoevaluación constante de sus procesos, con el objetivo de innovar en sus propuestas pedagógicas que permitan la formación del nuevo sujeto histórico, como ser diverso que responda a la exigencia del mundo laboral, cultural y social.

Gutiérrez (2009), argumenta que la práctica pedagógica parte de la reflexión, sensibilización, evaluación y conformación de redes de apoyo, que ayudan a construir propuestas pedagógicas y educativas propias generadoras de cultura académica, donde se requiere formación permanente y reconstrucción de nuevos saberes.

En otras palabras, el tradicional papel del docente debe enfrentarse a una serie de cambios estructurales que lo sitúe hoy según Stainback (1999) como promotor, gestor y facilitador de ambientes de aprendizaje, que oriente al alumno desde una perspectiva holística y constructivista, a comprender

y aprovechar las diferencias individuales y a participar activamente del proceso enseñanza aprendizaje.

Visto así, el profesor es el operador del aula de clase, es quien debe saber interactuar y comunicar un conjunto de conocimientos, logrando la mediación entre el saber formal y el empírico, para romper con el sistema tradicional e instrumentalizado, donde combina la reflexión y la práctica pedagógica con el fin de formar ciudadanos reflexivos y críticos, que dotaran de sentido la escuela como un microcosmos de la sociedad, donde exista y se manifieste la diversidad que constituye la sociedad.

Atender a la diversidad es un cambio de paradigma, en tanto según Kuhn (1962) el paradigma representa un cambio en la forma en que una determinada sociedad organiza e interpreta la realidad; en este sentido, la institución educativa y todo lo que en ella emerge debe transformarse y dar respuesta a los cambios socioculturales y exigencias del medio, dejando atrás ciertos modelos o patrones que han colonizado la educación como tradicional y homogenizante. Lo que implica un cambio de mirada al sujeto desde la diferencia, teniendo en cuenta sus potencialidades y necesidades.

En este orden de ideas, hablar de diversidad demanda una transformación de la cultura, la política y las prácticas, para encaminar a la educación hacia un futuro más inclusivo, que respete y valore la diversidad, donde la sociedad reconozca la dignidad, respetando las diferencias humanas y no ocultándolas ni eliminándolas.

El punto es de comprender que lo diverso es lo normal. “No se trata pues de eliminar las diferencias, sino de aceptar su existencia como distintos modos de ser individuo dentro de un contexto social que pueda ofrecer a cada uno de sus componentes las mejores condiciones para el desarrollo máximo de sus competencias, poniendo a su alcance los mismos beneficios y oportunidades de vida normal como al resto de las personas” (Beeny, K.E. 1975, pp.33-38).

Desde esta perspectiva son los docentes, que lideran en el aula de clase los procesos de enseñanza- aprendizaje, quienes deben asumir una actitud de inclusión, de respeto por la diferencia, favorecer actividades que permitan la aceptación y el desarrollo de nuevas relaciones y nuevos aprendizajes, interviniendo como mediador en situaciones de discriminación o desigualdad; y confrontando sus propios esquemas con esquemas fosilizados para así remodelar, transformar, modificar y alterar su práctica docente, y buscar formas que beneficien de manera integral la inclusión de alumnos con características diversas.



Las prácticas inclusivas en el departamento de Caldas. Resultados de la investigación

Las prácticas son la evidencia de la manera como la política se convierte en realidad y adquieren especial sentido cuando se han internalizado en la cultura institucional; de esta manera las prácticas no son acciones aisladas, son un tejido de interrelaciones que otorgan significado al programa. En este ejercicio se clasificaron las prácticas en tres categorías: las prácticas pedagógicas, más allá de las prácticas pedagógicas y la evaluación y la formación como prácticas inclusivas.

Prácticas pedagógicas

Hablar de inclusión conlleva cambios en las prácticas cotidianas de los establecimientos, logrando minimizar la fractura que por mucho tiempo ha existido entre el discurso y la acción. Uno de las tareas a que se ven abocados los maestros es indagar, consultar e investigar algunas alternativas...*Ha sido una experiencia muy bonita, porque personalmente puedo aplicar todo lo que aprendí en el ciclo, porque en el ciclo se aprende, se hace mucho, constantemente se investiga y se tiene muy en cuenta la inclusión y a los estudiantes [E 1:15].*

Cuando se habla de inclusión -y somos conscientes que en el aula de clase hay un grupo de estudiantes diversos- las prácticas se deben transformar para dar respuesta a la heterogeneidad del grupo ...*En el tema de la inclusión, nosotros cuando vamos por ejemplo a las prácticas, tenemos la oportunidad de hablar con los niños, dialogar, conocer sus dificultades, apoyarlo, porque por ejemplo, nosotros llevamos un tema, llevamos fichitas y así, y el niño que tiene más dificultades lo vamos a apoyar más, vamos a estar ahí como más pendiente de ellos, entonces son procesos muy bonitos. [E 1:4]...para que el niño aprenda a hablar, aprenda a escribir muy bien, para lo cognitivo en cuanto a matemáticas, para los valores, lo de experiencias significativas y son estrategias que se hacen extensivos cuando el muchacho ya entra al programa de formación [E 1:89].*

Las prácticas pedagógicas, que al parecer son más efectivas con las personas con necesidades educativas, es el trabajo individualizado...*Sentarme con ella sola, enseñarle, nadie me ha dicho como, nosotros tenemos los conocimientos empíricos y el sentimiento materno que nos lleva a que estos niños deban ser acogidos por todos [E 2:12]... Enseñanza personalizada, porque cada uno es un mundo aparte, entonces a veces rinde poco, porque uno tiene que estar repitiendo, estando mejor dicho, encima del estudiante que no vaya a avanzar con el problema y repetir [E 1:31]... Sobre todo que cada estudiante es un mundo diferente, cada estudiante es un paquete aparte, muchos apren-*

den globalmente, cierto, mientras otros necesitan, como una educación más personalizada, trabajarlo uno a uno, repasarles más [E 3:13].

Esto exige al docente vocación, actitud, voluntad para autoformarse y dedicación a una causa...*Le tocó una niña que era sordomuda y ella se fue, no sé donde la capacitaron allá en Manizales de todo y ella venía y nosotros éramos aterrados ella como se entrega esa niña durante todo ese año, que se preparó para ello, muy bonito...es que eso le exige al maestro prepararse [E 2:31]* Esto no puede ser simplemente el trabajo de horario de clase...*Se hace una actividad de refuerzo y superación en horas extraclase, se citan por la tarde al personal, se sabe que ese personal necesita de más, a tratar de sacarlo adelante, de todas maneras el colegio siempre busca sacarlo adelante [E 3:26]*

Un elemento fundamental de la práctica pedagógica es la lúdica... *Implementamos mucho lo que es el juego, lo que es la lúdica, para que, como forma de llegarle más fácil al niño, a partir de juego para llegar, utilicemos el conocimiento como un pretexto para formar en valores y formar una persona en todas las dimensiones y así alcanzar una integridad de todo [E 1:88].* Pero esto no es suficiente...*Estamos trabajando con mapas mentales, entonces a él le gusta porque hace el dibujo y pinta y muñequita y ya [E 2:15].*

Pero la integralidad no se puede lograr sólo con prácticas pedagógicas, se requiere también fundamentación conceptual...*Las cátedras que se dan de civismo, afrocolombianos y sexualidad allá a usted le influyen mucho las diferencias y lo que es ese cuento de la discriminación, los homosexuales, la situación a la diferencia, a mi me parece que en ese ámbito entra mucho la formación... [E 1:87].*

Una práctica importante es el acompañamiento de los docentes por parte de personas con algún nivel de experticia en estos temas...*En un principio la educadora especial hacía acompañamiento...Ella le advertía a los profesores que no iba a observar sus clases, sino a seguir el acompañamiento del estudiante, mirar que hacían frente a los procesos que ella estaba viviendo en el aula y dio buen resultado, ya luego como vio que los niños se quedaban, se fueron adaptando, entonces ya se fueron dejando, y ellos ya van solos al aula, ellos saben en donde les toca, pero así fue que empezó [E 1:76]*

Incluso la clasificación puede requerir del concepto del experto...*Ella nos pasaba la lista más o menos por grados, entonces ya nos fue diciendo cuales en preescolar, cuales en primero, porque igual nosotros no podemos hacer eso, porque no tenemos esa capacitación, entonces ella los evaluó y nos dijo más o menos y en esa forma es que algunos que fueron evaluados...Vamos hasta cuarto y Natalia que ya está en séptimo, entonces sí han avanzado los estudiantes. [E 1:53].*



Más allá de las prácticas pedagógicas

Cuando las instituciones educativas buscan brindar una mejor calidad educativa, las prácticas empiezan desde todas aquellas acciones que se realizan en la institución educativa, empezando desde la vinculación de los niños con los establecimientos...*Las mamás vienen y nos dicen, vea, el niño presenta estas dificultades o a repetido varios años, pues, ellos no dan a conocer las características cuando son niños con necesidades o con alguna discapacidad, lo hacen conocer, para que nosotros también los tengamos en cuenta ya en el proceso de partir grupos, en el proceso que tenga el docente con ellos, eso también no lo dan a conocer en el momento de la matrícula [E 1:8].*

Una práctica común es el trabajo productivo que los integra, les desarrolla otras competencias más allá de las cognitivas y les fomenta competencias sociales...*Los teníamos en competencias básicas en las aulas y ya luego van a los proyectos, al proyecto de artesanías, al proyecto de educación física, al proyecto de huerta y a microempresa [E 1:54]...Y acá han vendido zanahoria, en la otra huerta, van a los supermercados, a las tiendas, todo, por ejemplo la tienda escolar que es otro proyecto que tienen, las profesoras van con ellos, van a los supermercados, buscan los productos, con buena calidad [E 1:60]*

Se les integra en diversas fases del proceso... *En un canal de T.V. que hay acá en el municipio, también se hizo la propaganda, entonces la gente ya los reconoce...Natalia en lenguaje de señas los invita a participar[E 1:65].*

La auto reflexión, la toma de conciencia, la valoración de sus limitaciones pero también de sus potencialidades favorecen los procesos de inclusión...*Y brindarles calidad de vida porque uno mediante la reflexión, la auto reflexión que ellos hagan desde ese mundo que manejan y de sus problemas, aconsejarlos mucho, hablar con ellos, dialogar, para que toda esa problemática que están viviendo traten siquiera olvidarle un poco y no la estén maquinando tanto [E 1:17]*

Involucrar a diferentes actores como padres, estudiantes y comunidad ... *Los padres de familia tenemos conocimiento de todos estos programas que se manejan ... recibimos capacitaciones en las reuniones de asociación, nos van vinculando en todos esos programas [E 1:48].*

La infraestructura no es menos importante, aunque en ocasiones por carencia de recursos no se pueden hacer las adecuaciones deseadas, casos en los cuales se recurre a otras alternativas como las visitas domiciliarias... *Se han hecho algunas adaptaciones en cuanto a la planta física en la institución...De pronto para los de sillas de ruedas, en la entrada... [E 1:66]... La docente se desplaza hasta la casa, pues, uno previamente, habla con la mamá, le explica desde que viene acá a la matrícula, se le cuenta que se le puede hacer, entonces el docente se desplaza, le hace allá los papeles con*

los que va a trabajar con ella, se le revisa el trabajo, en la semana se va un día [E 1:67].

Un papel del establecimiento es generar espacios de participación de todos los estudiantes en igualdad de condiciones, buscando mecanismos de motivación, pues por su vulnerabilidad social generalmente requieren fortalecimiento de su autoestima...*Me hice dos propósitos al iniciar las labores, una estimularlos mucho permanentemente, estimularlos en todo lo que ellos hagan, todo, todo, yo vivo pendientes de ellos, más pendiente que de los otros y los estimulo mucho y dos integrarlos entonces pongo como líder a los que son muy pilosos del salón [E 2:11].* Sin embargo resulta triste reconocer que pocos estimulen existen para el maestro que se esfuerza con estos niños *qué cuáles han sido los estímulos para los docentes que han trabajado con los niños... ninguno [E 2:22]*

Evaluación y la formación como prácticas inclusivas

Otro aspecto importante tradicional de la educación, es la evaluación, donde el maestro debe utilizar un sinnúmero de estrategias para dar respuesta a la diversidad y a los ritmos de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes...*En la evaluación se les tiene en cuenta el ritmo de aprendizaje y se les trabaja estrategias especiales para que ellos puedan ir avanzando en sus dificultades...así es que se trabaja, con informe descriptivo, dando a conocer los procesos que han ido mejorando, los avances que han tenido y la parte que tiene que mejorar, se hacen también, planes caseros con los padres de familia, se les envía para que ellos también los acompañe [E 1:11... Esa metodología da muy buenos resultados, ellos asocian muy bien imagen - palabra, mejor dicho eso es espectacular trabajar con el...En ocasiones si se sacan aparte, algunos que necesitan como más [E 1:42...Nosotros no solo tenemos en cuenta el conocimiento, sino todo, la actitud que ellos tienen en clase, la participación o la responsabilidad, todo es evaluado, los valores [E 1:80].*

Sin duda que si algo se tiene que flexibilizar es el nivel de exigencia, los objetivos esperados, o al menos la manera de medir los logros de dichos objetivos...*El nivel de exigencia es más bajo para los muchachos, porque digamos así, lo ubico en el grado que yo tengo ahora, yo escogí uno de los objetivos para el primer periodo que me propuse con los padres de familia... [E 2:27]*

La formación es una condición para romper con temores, mitos e inhabilidades al trabajar con la población con necesidades educativas...*A todos los*



maestros los capacitan y después de capacitarlos, lo hacen efectivo en el aula de clase, personalmente lo apliqué y es excelente y el material con que cuenta la institución para ponerlo en práctica es muy bueno, yo hasta le decía a la profesora, que eso no era solamente para los niños especiales [E 1:39] ...En este momento se están capacitando los docentes de básica primaria, se está empezando por la fase inicial, ya seguimos con el manejo de elementos de todo el material que es el que más necesitamos [E 1:43].

Conclusiones

Es importante resaltar la relación existente entre práctica pedagógica y más allá de las prácticas; donde el docente es el dinamizador y operador del aula, y permite modificar sus prácticas al hacer consciente su función y papel dentro de este nuevo proceso de educación, lo cual implica un cambio de mirada al sujeto. En este sentido, se debe aprovechar el aula de clase como un espacio de encuentro y desencuentros para construir a través de la evaluación y la reflexión de los docentes propuestas innovadoras que respondan a las particularidades del contexto.

Cambiar la concepción de la evaluación, como valoraciones positivas o negativas e identificar en ella la oportunidad de resignificar las prácticas de aula, para empezar a construir el nuevo sujeto histórico, como ser diverso que responda a la exigencia del mundo laboral, cultural y social.

Cuando se habla de inclusión educativa, los docentes se centran en un discurso justificador, que busca en la familia, el estado, el espacio físico, la falta de materiales y capacitación, entre otras, excusas, para tratar de naturalizar las falencias del sistema y no aceptar sus debilidades para responder a la diversidad de sus estudiantes. Aunque también hay quienes han transformado sus prácticas al interior del aula de clase para dar respuesta a las particularidades de los estudiantes.

Estas prácticas son mediadas por la actitud de los docentes, estado que ha influido en la predisposición o comportamiento de los maestros al reconocer, aceptar y/o rechazar, la participación activa de los estudiantes en las actividades curriculares y extracurriculares.

El docente realiza muchas estrategias en el aula, pero no es consciente si esas estrategias están dando respuesta a la diversidad de sus estudiantes, permitiéndole brindar una educación inclusiva con calidad y logrando generar en la comunidad educativa esperanzas de humanidad.

Recomendación

- Generar en la institución educativa espacios de socialización y capacitación con los docentes para trabajar en torno a las experiencias de cada docente en los procesos de inclusión educativa y reflexionar sobre la diversidad de estrategias que llevan a lograr el reconocimiento y la participación activa de los estudiantes.
- Escribir sus prácticas innovadoras como base para otros docentes que están iniciando el proceso. “Si pensamos que hay que reinventar la escuela, primero es necesario reinventar la profesión” Ayers (1992) en Montero, 2002

Bibliografía

- BANDALA, O. (2006). Las practicas pedagógicas en el aula: ¿un paso a la libertad o a la dominación? Una aproximación al pensamiento de Henry Giroux. www.monografias.com/trabajos34/pedago
- CASTRO, M Y SÁNCHEZ Y. (1998): Psicología, educación y comunidad. Bogotá, Colombia, Editores Almudena.
- CORREA, J y Bedoya, M. (2008). Índice de inclusión. Colombia.
- GOMEZ, Elba. (2010) La recuperación de la práctica educativa y la profesionalización de la actividad docente. Revista educar N° 5 formación docente. Extraído de <http://www.jalisco.gob.mx/srias/educacion/consulta/educar/dirrseed.html>
- GUTIERREZ, M. (2009). La formación docente en las prácticas educativas. Pereira – Risaralda, editorial publiprint.
- MASSE, C. (2007). El sistema de la educación en Luhmann desde una perspectiva critica. México. Extraído de www.moebio.uchile.cl/30/masse.html
- MELERO, M. (2004). Construyendo una escuela sin exclusiones. Málaga, editorial Aljibe.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE COLOMBIA. Programa de educación inclusiva con calidad. Convenio MEN – Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria. 2006-2007
- MORIÑA DIEZ, Anabel. (2004): Teoría y práctica de la educación inclusiva. Barcelona, Editorial ALJIBE
- RODRÍGUEZ, M. (24 mayo 2009). La problemática del sujeto histórico. Extraído de paradigmes.unblog.fr/2006/07/24/la-pr
- STAINBACK, W y STAINBACK, S. (1999). Aulas inclusivas. Madrid, España, editorial Narcea.
- CALVO, Carlos. (1987) Diseñando la escuela desde la educación: Educación vs escolarización, Revista Chilena de Desarrollo Local. Extraído de <http://www.jalisco.gob.mx/srias/educacion/consulta/educar/dirrseed.html>
- Kuhn, Thomas. (1962) La ciencia, paradigma, conocimiento. España. Extraído de asistidameto-dologia001edu.lacoctelera.net/.../la-ciencia-paradigma-conocimiento



Política de inclusión: elemento de capacidad institucional

Un análisis en instituciones educativas que han implementado el proyecto “Caldas camina hacia la inclusión”.

VELASCO, L C

Resumen

El presente artículo presenta los resultados parciales del estudio “Evaluación de la capacidad institucional de las 34 instituciones educativas que están implementando el denominado proyecto “Caldas camina hacia la inclusión”, específicamente en lo concerniente a la dimensión política inclusiva.

El estudio se llevó a cabo en los municipios de Caldas mediante la aplicación del instrumento índice de inclusión del MEN y tres grupos focos con directivos, docentes, estudiantes y padres de familia de tres establecimientos específicos.

Los resultados muestran desarrollos importantes en formulación de política, pero a la vez reflejan que el programa se encuentra a medio camino en este aspecto.

Palabras clave: inclusión, política inclusiva, política pública, capacidad institucional.

Abstract

This paper presents partial results in inclusive politics of research “Assessment of the institutional capacity in 34 educational institutions who are implementing project Caldas, the study was conducted in municipalities of Caldas and its results are about inclusive politics

The study applies inclusion index MEN’s instrument, this was applied in three focus group where participated administrators, teachers, students and parents. The results show important developments in politics formulations, but also reflects that the program is in middle way in this regard.

keywords: inclusion, inclusive politics, public policy, institutional capacity.

Introducción

La inclusión social es un problema que la sociedad actual está considerando como parte de la cosmovisión actual presente en múltiples contextos

y realidades; la educación es quizás la fuente por excelencia para fomentar la inclusión por su papel de creadora de conocimientos, de conciencia y de sociedad.

Colombia, consciente de esta situación, está comprometida a través del Ministerio de Educación con una política de educación inclusiva con calidad. Caldas se ha constituido en uno de los departamentos pioneros mediante el programa “Caldas camina hacia la inclusión” y la Universidad de Manizales ha sido el socio estratégico en dicho programa.

El presente artículo hace parte de un proyecto de investigación de mayor envergadura denominado “Evaluación de la capacidad institucional de las 34 instituciones educativas que están implementando el denominado proyecto de Caldas camina hacia la inclusión”.

El estudio se llevó a cabo mediante la aplicación de un instrumento recomendado por el MEN en 34 establecimientos educativos y complementado con tres grupos focales que permitieron dar sentido a los hallazgos cuantitativos.

El problema de investigación y su contexto

En este acápite se describe el área problemática, se formula la pregunta de investigación, se plantean los objetivos y se describen brevemente los antecedentes tanto de política mundial como de resultados de investigación sobre política educativa inclusiva.

Área problemática y pregunta de investigación

El mundo intenta buscar alternativas a la segregación que desde diversas modalidades se presenta en la sociedad actual y una de ellas es a través de la educación que tradicionalmente trató de separar a los “diferentes”, entendiendo por tales a todos los sujetos en situaciones de vulnerabilidad, en establecimientos especializados o en el mejor de los casos, aunque no los discriminaba, tampoco creó las condiciones apropiadas para acogerlos y garantizarles igualdad de oportunidades en la sociedad.

La transformación que ha sufrido la educación en los últimos años ha conducido a que el concepto de inclusión se adapte a las exigencias dadas por el progreso que ha experimentado la sociedad en su apreciación del individuo; sin duda la educación inclusiva debe coexistir con el concepto de sujeto diverso. El concepto de educación inclusiva que se viene generalizando en los últimos años implica que “todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones perso-



nales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad” (Espacio logopédico, 2011)

En esta medida, la inclusión se perfila como el camino que deben seguir todas las instituciones educativas y hacia donde deben encaminar sus esfuerzos con el fin de buscar y proporcionar una educación integral y de calidad a todos los alumnos.

En el caso colombiano, desde la Constitución Política de 1991 se reconoce la igualdad de derechos entre las personas y se dispone que “El estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas a favor de grupos discriminados o marginados”.

El Ministerio de Educación Nacional, en concordancia con sus políticas y con el objetivo de fortalecer la capacidad institucional en la atención a la diversidad, realiza en el año 2005, en coordinación con la Secretaría de Educación Departamental y la Universidad de Manizales el proyecto denominado “Caldas camina hacia la inclusión” en 34 establecimientos educativos de 27 municipios del departamento; la pregunta específica que abordó esta parte de la investigación y que se trata de resolver en el presente artículo fue: ¿Cuáles son los sentidos constituidos de los actores institucionales en torno a la política de inclusión, en el proceso de implementación del proyecto “Caldas camina hacia la Inclusión”?

Objetivo

En consecuencia el objetivo formulado fue: identificar y analizar el sentido constituido por los actores (padres, docentes, estudiantes, administrativos) en torno a las políticas inclusivas en los establecimientos estudiados.

Antecedentes

Desde el punto de vista de política mundial y nacional sobre inclusión se encontraron al menos cuatro importantes antecedentes. En primer lugar, la Conferencia auspiciada por la UNESCO (1990): “Conferencia Mundial de Educación para Todos” realizada en Tailandia, donde se dan importantes discusiones sobre la inclusión escolar y se promovió una educación para todos; en segundo lugar, en 1994 en la “Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales” celebrada en Salamanca (España), se proclamaron los principios que guían la política y la práctica en la construcción de una educación para todos.

En tercer lugar, en el “Foro Mundial sobre Educación” llevado a cabo en Dakar en el año 2000, se ratifica que la inclusión es el modelo hacia el cual todos los sistemas educativos deben visualizarse para alcanzar calidad

y equidad en la formación de los individuos que hacen parte de su comunidad y, por último, en el caso colombiano, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006-2007) formuló el programa de educación inclusiva con calidad.

Desde el punto de vista investigativo se pudieron rastrear en la literatura especializada algunos trabajos que abordaron directa o indirectamente las políticas educativas al respecto, entre otros Susinos y Parrilla (2008) que analizan la inclusión y la exclusión desde un enfoque biográfico narrativo; Díez (2008) que trata sobre políticas educativas desde la alteridad; Molina (2007) que trata modelos de inclusión en la educación superior para personas con discapacidad, Cueto (2006) quien analiza el desarrollo de políticas educativas basado en evidencias e información de tomadores de decisiones; y Guajardo (2009) con el trabajo sobre integración e inclusión en alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe.

Referente teórico

El referente teórico para la presente investigación se fundamentó en la perspectiva sistémica de la educación, la gestión educativa para la diversidad y la parte central enfocada a clarificar la relación entre políticas públicas – educación – diversidad.

Educación crítica, una mirada sistémica

Para poder entender la política pública educativa parece pertinente llevar a cabo un breve análisis de la educación desde una mirada crítica y sistémica. Desde esta perspectiva la educación y sus soportes, la pedagogía y la didáctica, no son neutras; con ellas se puede formar un ser humano libre, pensante y crítico o, por el contrario, se puede deformar a una persona y convertirla en un borrego que sigue instrucciones, que obedece ciegamente y que es incapaz de pensar por sí mismo.

No basta pues, con formar un ser racional; los seres humanos no hemos aprendido a utilizar la intuición y esta se desarrolla, entre otras maneras, cuando la ciencia se le combina con el arte: En la medida que el arte construya formas novedosas de realidad social pondrá en cuestión las formas anteriores y propiciará de forma directa o indirecta a los espectadores y artistas a inventar caminos cada vez más libres de las ataduras simbólicas (Sánchez, sf.).

Desde esta perspectiva se podría considerar la crítica que Massé (2007) hace del planteamiento sistémico de Luhmann: si no se contextualiza en



tiempo y espacio al estudiante, es decir, ayudarlo a ubicarse en un contexto histórico, se puede caer en “una educación enajenante y orientada como sinrazón pensante y, actualmente, orientada hoy más que ayer a las necesidades de la productividad transnacional e ignorando o haciendo tabla rasa de la cuestión política y cívica y, por tanto, educativa” (Massé, 2007, 12).

Todo esto nos lleva a un breve análisis de la calidad de la educación, dentro de una perspectiva sistémica; en primer lugar debe tenerse en cuenta que la educación tiene sentido en la medida en que permite el desarrollo del individuo como ser humano integrado a una sociedad y por ende a un mundo productivo; en segundo lugar resulta la pregunta sobre el papel que ella juega en la construcción de sociedad. ¿Influyen entonces categorías como la equidad y la democratización de la educación, o simplemente tiene que resignarse al papel de reproductora del status quo, repitiendo al interior las injusticias e inequidades que se viven en el país?

Por último, es pertinente considerar la calidad académica propiamente dicha; esto se asocia con la calidad del currículo y la de los docentes; en el primer caso el análisis se tiene que centrar en la pertinencia social y la legitimidad académica de los contenidos y su organización curricular y, en el segundo caso, hay que preguntarse por la formación, motivación y actitud del docente, su capacidad para adelantar procesos didácticos pero también para comprender la naturaleza humana y los principios del aprendizaje por parte del individuo.

Para terminar esta breve reflexión, vale la pena preguntarse sobre la educación inclusiva que es el tema del presente artículo. Si alguien necesita una educación que forme para la autonomía, la valoración del ser humano y la integración con el sistema social, son las personas con necesidades educativas especiales; acá la escuela tiene mucho por aportar para eliminar el asistencialismo y una pseudo-compasión que en no pocas ocasiones la sociedad se abroga con las personas que tienen algunas discapacidad, para ayudarlos a comprender y actuar en esa sociedad excluyente e inequitativa.

De otra parte hay que considerar que el sujeto deviene de una multiplicidad histórica que se constituye a la perspectiva del cambio social, presente y futuro, siendo a la vez un constructor de su historia y un agente de transformación de la misma. El sujeto se moviliza social y políticamente en función de su postura cultural, siendo un ser diverso que responde a esta variedad significativa de cambios.

De esta perspectiva el sujeto debe ser considerado sujeto de derechos y libertades que sea capaz de actuar sobre la realidad, construyendo una nueva subjetividad que incluya al ser en todas sus dimensiones. Como portador de un proyecto de una nueva sociedad, esta debe empezar a construir

el nuevo sujeto, teniendo en cuenta el aspecto laboral, intelectual y cultural, entendiendo que “la diversidad está constituida por ese vasto universo de organizaciones, redes y culturas urbanas y rurales que se sitúan en las fronteras del sistema de dominación, grupos y tendencias minoritarias excluidas, rechazadas y discriminadas a causa de su origen étnico, religioso, cultural o de sus opciones sexuales y de género” (Rodríguez, 2009).

Pero al respecto se debe tener en cuenta que no basta con la normatividad y la buena intención, pues la cuestión está en qué tan preparados están los docentes para entender una educación incluyente, cuál es su actitud frente a estas personas, pero también qué se está haciendo desde otros aspectos para complementar la formación de esta población desde el punto de vista de la salud, el soporte psicológico, el apoyo económico, etc. En esto no se puede dejar sola a la escuela tratando que asuma una responsabilidad que le corresponde a toda una sociedad.

Gestión educativa para la diversidad

En los procesos pedagógicos que realizan las entidades educativas de todos los niveles, con frecuencia se olvida la importancia del papel y por lo tanto de la incidencia, de la gestión educativa sobre la pedagogía y sobre la marcha de las instituciones y casi nunca se aborda la relación entre dicha gestión y la comprensión de la diversidad de los estudiantes.

Con frecuencia al tratar la gestión se cae en la siempre aceptada excusa de falta de recursos, pero quizás los recursos más escasos son la creatividad y la voluntad política para hacer las cosas, así como la capacidad de liderazgo de los directivos para promover este tipo de acciones. De esta manera una gestión crítica o interaccionista estaría llamando permanentemente a la acción y al cuestionamiento y bien canalizada terminaría promoviendo una pedagogía más comprometida con el sujeto y con la sociedad, a la vez, que fomentaría el diálogo, la participación y el compromiso.

Desde la perspectiva de la inclusión, la gestión es la labor que permite organizar el apoyo para atender la diversidad y una condición para ello es la flexibilidad, especialmente la mental, de tal manera que es previsible que entidades en las que prevalezca el pensamiento funcionalista de la gestión habrá más tendencia a generar inflexibilidad mental que hará más difícil comprender lo diverso, lo diferente (Soto, 2010).

Cuando se desarrolla un pensamiento crítico, en este caso desde la gestión, este se irradia en la cultura organizacional de la respectiva institución, incidiendo sobre docentes, estudiantes y comunidad, permitiendo así que haya más apertura a nuevas visiones y perspectivas desde lo social y desde luego desde lo pedagógico.



Aquí surge una posibilidad interesante para el presente proyecto de investigación por cuanto uno de los aspectos que se enfatizan al momento de analizar los índices de inclusión es el papel de la gestión en las escuelas; habría entonces un espacio allí para insistir ante los equipos directivos sobre la importancia de su papel y la posibilidad de considerar otras maneras de dirigir sus instituciones.

Políticas públicas, educación y diversidad

Para Arendt (1979), los seres humanos no somos iguales por naturaleza y por ello se requiere de una institución pública, las leyes, para llegar a ser iguales; en este sentido la política pública es una manera de lograr equidad e igualdad sin perder la diversidad. Bajo esta perspectiva, la política no puede reducirse, como ha sucedido en nuestro país, a una relación entre dominadores y dominados o de poderosos y oprimidos, pues en este caso la política pública se convierte en un medio para defender intereses de grupúsculos y no para buscar el bien común.

Las políticas públicas pueden ser concebidas como formas de expresión del Estado para generar bienestar social; de esta manera se convierte en un servidor, en un instrumento que ayuda a integrar los derechos que nos otorga la libertad, con los derechos sociales, económicos y culturales y así se trata de evitar la exclusión.

Para lograr estos fines, el Estado tiene que abrirse un espacio para lograr un amplio abanico de propuestas encaminadas a crear políticas públicas; éstas pueden provenir de la academia, de la sociedad civil e incluso de los mismos planes de desarrollo, pero en esencia estas políticas deben ser del pueblo.

Por la manera como las políticas públicas han sido en muchos casos manipuladas para responder a intereses particulares, hay escepticismo en muchos ciudadanos, quienes las consideran sofismas de distracción que tratan de ocultar la inoperancia del Estado; sin embargo, las “buenas” políticas públicas reducen la incertidumbre en la toma de decisiones, permiten escoger las mejores alternativas y por lo tanto aprovechar los recursos escasos y favorecen a las clases más necesitadas; en otras palabras, pueden reducir el abuso que se genera frente a la prepotencia de los gobernantes y se constituyen en mecanismo para garantizar los derechos estatuidos en la Constitución.

Actualmente, cuatro conceptos se reflejan en la política educativa: la calidad, la equidad, la participación y la eficiencia; la calidad está asociada con eficacia, la equidad con la igualdad y la participación con los derechos ciudadanos, mientras que la eficiencia se refiere al mejor uso de los recursos.

Construcción de políticas educativas y culturales

Se denominan políticas públicas las formulaciones de principios y marcos de acción que establecen quienes gobiernan para alcanzar determinados fines de desarrollo y progreso de un país. Estas se alimentan de las leyes que se aprueban al respecto y se retratan en los planes de desarrollo, los presupuestos, los tratados internacionales y demás mecanismos que reflejen la intencionalidad y la acción de los dirigentes del país sobre el tema objeto de política. Se asume que en una sociedad democrática los actores responsables de la formulación de política pública deben realizar una construcción social, es decir, con la participación de diversos grupos (partidos políticos, congreso, gobierno, poder judicial, sindicatos, gremios, etc.) reflejando más que una política de gobierno, una política de Estado, en donde el bien común prevalece sobre el interés particular.

Las políticas públicas educativas, en concordancia, se focalizan entonces a definir los principios y las orientaciones de acción para el quehacer político-educativo de un país. De esta manera este campo del conocimiento trata de considerar la política como garante de un derecho del ser humano el derecho a recibir educación de calidad y pertinencia, pero también tiene que ver con la organización del Estado para responder a este derecho (Jiménez, 1999).

Es así que la política pública apunta a orientar la acción en problemas determinantes de la educación: la cobertura, la calidad, las oportunidades o equidad social, pero también a la descentralización, financiación y estructuración del sistema. Capítulo especial merece la política orientada a solucionar los problemas de poblaciones con características especiales o menos favorecidas, como, por ejemplo, la política de inclusión. Las políticas educativas se operacionalizan de dos maneras según Jiménez (1999: 83): “Descubrimos la importancia de los dos grandes instrumentos que se utilizan en política educativa para llevar a la práctica las decisiones: la legislación y la actividad proyectiva de planeamiento; son las herramientas más determinantes...a la hora de codificar la realidad social de las políticas”.

Críticas a la formulación de políticas públicas

Si bien cualquier política pública en educación deberá apuntar al desarrollo del país, a la integración con la cultura, la economía y en general con la sociedad, la crítica se tiene que realizar a los supuestos ideológicos de quienes formulan y operacionalizan dicha política, sean estos los responsables de su legislación –formuladores de política- o los responsables de su ejecución –planificadores de la política-.



La primera crítica concierne a la concepción de desarrollo del país, la cual tiene fuerte incidencia sobre la política pública en educación. En el mundo hay una marcada tendencia a mirar todos los fenómenos desde una óptica neoliberal lo cual configura un conjunto de consecuencias sobre la mercantilización del sistema educativo; en primera instancia la política tratará de privilegiar la privatización, situación que se refleja no solamente en reducción de recursos para financiar el sistema educativo sino que puede incluso terminar orientando el sistema educativo por intereses particulares normalmente propios de la clase dominante.

En segunda instancia se puede llegar a que la política pública de educación termine al servicio de unos pocos, reforzando las condiciones de pobreza, atraso y la defensa de privilegios. Ejemplo de ellos son los casos de políticas tendientes a la de reducción del gasto social en educación comparativamente con otros gastos como los de seguridad, la subvención a organismos privados de educación con fondos públicos, la “empresarización” de la investigación (solo se investiga aquello que es rentable).

La segunda crítica se dirige a la política de calidad de la educación; si bien nadie se atrevería a criticar cualquier política que busque mejorar la calidad del sistema educativo de un país, el peligro está en el trasfondo que muchas veces dicha política conlleva. Es posible que detrás de una aparente inocua política de calidad, esté el interés de grupos que tratan de privilegiar, por ejemplo, cuando sin asignar recursos apropiados se quiere que las escuelas privadas desarrollen modelos tecnológicos en los que sin duda tienen amplias ventajas. ¿Quién podría negar la importancia de la tecnología en la educación?- o cuando la calidad se trata de medir exclusivamente con pruebas de resultados –muchas veces provenientes de modelos extranjeros- en los que tienen ventajas los colegios con más recursos.

De otra parte, en ocasiones la concepción de calidad que se trata de estimular es tan solo el fomento de una competitividad individual que tras de una aparente excelencia termina generando frustraciones grandes a poblaciones con menores capacidades o con menos recursos y en ocasiones fomentando antivalores como el individualismo o el relativismo moral –todo es válido con tal de obtener los resultados buscados-.

Otro aspecto crítico es la creencia que la escuela es la responsable de todos los males de la sociedad y se desconoce la importancia de formular políticas públicas en otros campos como el desarrollo de ciudadanía, la cultura política y la responsabilidad social, sin las cuales es imposible que el sistema educativo vaya a solucionar las desigualdades sociales de un país. En términos de Vila Merino (2008):

Esto significa que hay que recuperar la definición ilustradora y emancipadora de la educación, sobre todo en estos momentos de neoliberalismo hegemónico, para lo cual el análisis crítico exige un planteamiento dialéctico que supere los simples dualismos y, a partir de las contradicciones, generen nuevas formas críticas educativas que partan de políticas orientadas al entendimiento y de la necesidad de analizar las ideologías subyacentes a los discursos pedagógicos como paso previo para la construcción de espacios intersubjetivos de comunicación en el seno de las instituciones educativas para su democratización real.

Las políticas públicas de las diversidades

Dar respuesta a la diversidad de los estudiantes demanda una política que permita equiparar las oportunidades para todos de manera que no se perciba discriminación de ningún tipo ni de ningún orden; estas políticas, entonces, no pueden limitarse a declaraciones de buenas intenciones sino a orientaciones claras para la acción de manera que los establecimientos educativos terminen garantizando a personas diversas el derecho a la educación.

Por ejemplo, se asume que la discapacidad no es producto de una condición biológica sino de una condición social, de manera que una solución fundamental la constituye la inclusión social y también se reconoce que las políticas públicas son dictadas por juegos de poder de las relaciones internacionales. Algunas orientaciones del Banco Mundial tendientes a favorecer solo a “trabajadores adaptables y capaces de adquirir conocimientos sin dificultad” terminaron en políticas excluyentes del Estado colombiano; a lo cual se suman imaginarios de prejuicios sociales que son más discriminadores que la misma política pública; por ello estas deben incluir trabajo social tendiente a eliminar dichos prejuicios.

Marco metodológico

La investigación en que se fundamenta el artículo se diseñó desde dos enfoques: una aproximación con pretensión objetivista (evaluación haciendo uso del instrumento para medir el índice propuesto por el MEN), y otra con pretensión no objetivista (comprensiva) en la que se intenta recupera la historia vivida por los actores educativos y la manera como han constituido sentido de las experiencias.



El primer momento, de corte cuantitativo mediante la aplicación índice de inclusión, 34 instituciones educativas de Caldas, cuya población objeto fue padres, estudiantes, docentes y directivos. El segundo momento de corte cualitativo permitió dotar de sentido los datos obtenidos en el índice de inclusión, mediante la realización de grupos focales con padres, docentes, estudiantes y directivos

Para el primer momento la técnica utilizada fue la encuesta correspondiente al cuestionario del índice de inclusión estructurado en cuatro áreas de gestión orientado a padres de familia, estudiantes, docentes y directivos; En el segundo momento la técnica fue el grupo focal y el instrumento la guía de discusión; se efectuaron 3 grupos focales en los municipios de Chinchiná, Filadelfia y Aguadas. En cada reunión asistieron alrededor de 12 persona entre directivos-docentes, docentes, padres de familia y estudiantes; en cada sesión se presentaron un conjunto de preguntas cuyas respuestas fueron grabadas y posteriormente transcritas para aplicarle el software Atlas T, mediante el cual se llevó a cabo el análisis cualitativo pertinente.

En el presente artículo se resumen los hallazgos principales de la dimensión de políticas inclusivas. Los respectivos resultados son sustentados mediante citas extractadas de los textos originales (en letra cursiva), de los cuales sólo se modificaron aspectos de redacción y sintaxis.

Resultados cuantitativos

Del total de las 34 instituciones en ninguna se encontró que hubiera ausencia de políticas o acciones inclusivas, ni tampoco se hallaron instituciones en que las políticas y las acciones se llevaran a cabo de manera desarticulada de la gestión institucional o que fueran desconocidas por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa (rangos 1 y 2 del índice en la Tabla 1); esto resulta lógico por cuanto en todos los 34 establecimientos se está implementando el programa.

Pero así como se perciben algunos avances también es cierto que en solo una de ellas se encontró un alto desarrollo, esto es, que cuentan con una cultura institucional inclusiva, que comprende políticas apropiadas reflejadas en buenas prácticas inclusivas, trabajo colaborativo, pertenencia a redes de apoyo y son centro de referencia para la atención a la diversidad (rango 5).

En consecuencia la mayoría de entidades fueron catalogadas por el índice en los rangos tres (44%), cuatro (53%); esto es, que se tienen políticas claras de inclusión, que son conocidas por la comunidad y tienen planes de mejoramiento que se aplican para favorecer el aprendizaje, la participación y la convivencia (Ver Tabla 1).

Tabla 1 Establecimientos según rango del índice de inclusión

Rango del Índice	No. entidades	Porcentaje
1	-	-
2	-	-
3	15	44.1
4	18	52.9
5	1	3.0
Total	34	100.0

Fuente: resultados del estudio.

De otra parte, en la Tabla 2 se pueden observar los efectos de la aplicación de la política de inclusión en las instituciones estudiadas, los mejores resultados se observan en la gestión directiva, lo cual es coherente con el esfuerzo de los directivos para llevar a buen término esta política y que se observa en el numeral siguiente según lo manifestado por los participantes en los grupos foco.

Igualmente se puede afirmar que también se encuentran en buen desarrollo la gestión académica y la administrativa, pues a partir del involucramiento de la política en los PEI, esta se ha vuelto obligatoria y los docentes terminan acatándola y en muchos casos apropiándola; quizás la única gestión que aún es deficiente en la aplicación de la política es la gestión de comunidad comprensible en la medida que requiere más tiempo y esfuerzo para que la comunidad termine reconociendo y aceptando la nueva política.

Tabla 2 Índice global de inclusión según tipo de gestión.

Gestión	Índice Global	Percepción de desarrollo de la política
Directiva	3.03	Bueno
Académica	2,85	Bueno
Comunidad	2.69	Aceptable
Administrativa	2.91	Bueno
Total	2.85	Bueno

Fuente: resultados de la investigación

Nota: escala utilizada para medir la percepción de desarrollo

- 00-0.99 Deficiente
- 1.00-1.99 Malo
- 2.00-2.79 Aceptable
- 2.80-3.49 Bueno
- 3.50-4.00 Excelente



Resultados cualitativos

Uno de los aspectos fundamentales para el programa de inclusión es la formulación de política, entendida más allá de las orientaciones establecidas por los organismos nacionales como el Ministerio de Educación o los regionales como las secretarías departamentales o municipales de educación, sino también aquellas pautas que orientan la acción a nivel de los establecimientos educativos y que puedan estar incluidas en el proyecto educativo, en los direccionamientos estratégicos o en las decisiones cotidianas de los directivos.

Lo encontrado en los grupos foco sobre políticas se sintetizó en cuatro aspectos: surgimiento y formulación de la política, la política de inclusión más allá de la escuela, los facilitadores y los limitadores para el funcionamiento de la política.

Surgimiento y formulación de la política

No basta con que las instituciones acepten y reconozcan la política de inclusión formulada desde el Ministerio de Educación o desde la Secretaría Departamental de Educación; para que ésta se lleve a cabo es indispensable que cada establecimiento formule y se comprometa con la inclusión, más aún, esta política debe estar en el direccionamiento de la institución *...En la visión y en los principios, se habla de la diversidad de los estudiantes, de la inclusión [E:1:12]... los proyectos articulados, se cumplen apuntado a la filosofía de la institución... y todos van articulados... Los niños, todos participan del proceso [E:2:8]... la institución en el PEI, en las políticas de desarrollo, igualmente en la misión está formulada la decisión de ser una institución inclusora [E:3:20].*

Es de anotar que aunque la política de inclusión de carácter nacional es relativamente nueva, algunas instituciones lo han venido haciendo desde hace muchos años, bien por la necesidad real que han tenido que afrontar las entidades educativas *...Es que este proceso se trabaja hace mucho años, hace más de veinte años.. se empezó trabajando con Cafam [E:1:13]... la institución atiende todo tipo de población, desplazados, hay en este momentos como veinte niños indígenas, pues son pocos, pero también se atienden, no tenemos raizales ni negros [E:3:7];* o bien por el tipo de pedagogía que se ha empleado históricamente en ellas *...Porque el profesor debe formarse para que este ahí...aquí es normal, aquí no se excluye a nadie, formar esa conciencia desde los padres, desde los estudiantes, aquí se motiva mucho al que es diferente, se recibe a todo el mundo se hace extensivo con todo el mundo, entonces yo creo que ha servido desde la parte pedagógica [E:1:71]*

Pero la política se vuelve acción cuando se integra con la cotidianidad de la labor educativa y se involucran padres y maestros ...*A mí me llamaba la atención que en inclusión no solamente hay niños que sean diferentes en su forma de ser, sino que es por su forma de pensar, por su falta de capacidad por aprender... hay que recurrir a la familia y para eso citan talleres con los padres de familia y también con los alumnos, el comité hace eso...*[E:3:27].

La política de inclusión más allá de la escuela

La política de inclusión no puede restringirse a la escuela aunque desde ella se puede proyectar al nivel municipal, y acá juega papel importante el liderazgo del maestro o del docente directivo... *yo le decía, formemos el comité de local de discapacidad ...efectivamente el año pasado se conformo el comité de discapacidad de acá y secretaria de salud quedo con el programa y existe, quedo como un comité para la discapacidad, pero más que todo a nivel de salud* [E:1:86].

Desafortunadamente no siempre los entes territoriales están lo suficientemente comprometidos con estas políticas o se quedan en letra muerta ... *Las Secretarías de Educación tienen que actuar con los secretarios de gobierno, enviar comunicados a los rectores, que están obligados a recibir esta población* [E:2:19]... *por allá hay una partecita que estuve viendo en estos días que dice que paulatinamente todos los municipios, todos los entes territoriales deben asumir esta responsabilidad de ley, pero acá solamente la estamos asumiendo nosotros* [E:2:21].

Incluso puede considerarse paradójico que mientras algunas instituciones del orden nacional o local apoyen estas políticas en los establecimientos educativos, en algunos casos la alcaldía que sería la principal llamada a hacerlo poco o nada participa ...*Siempre ha sido un poquito complicado, siempre el docente de apoyo de la Universidad de Manizales nos ayuda a hacer las propuestas...ellas se involucran, van al centro de cultura, van al Bienestar Familiar y ahí hemos encontrado el foco, entonces ese ha sido el apoyo, pero del resto, por decir algo, la Alcaldía Municipal no ha enviado nada, nada, absolutamente nada, lo que hemos conseguido ha sido a nivel de recursos propios y con el hospital* [E:2:34]

Por fortuna para el programa no en todos los municipios sucede igual... *Se ha trabajado en la articulación con la Alcaldía, con el PAP, con el hospital, en programas para educación de la media, con el Sena y con la Universidad de Caldas, se han hecho, digamos, alianzas, para mejorar este tipo de situaciones* [E:3:10], y esto facilita la implementación de la política por cuanto la articulación mueve al trabajo colaborativo... *Quiénes participan?... los docentes, algunos padres de familia, profesionales de diferentes empresas y*



entidades, entonces es un trabajo colaborativo, se ha tenido este tipo de vinculación [E:3:11]. Aunque los responsables del programa siempre consideran que el aporte municipal debería ser mayor...que el municipio por parte de la Alcaldía se vincule mas a este proyecto, no sé, pero si hace mucha falta más vinculación del municipio a este programa [E:3:32].

Facilitadores y limitadores de la política de inclusión

Entre los participantes en el grupo foco se pudieron percibir facilitadores de la política de inclusión; entre ellos la mayor cobertura del Sisbén que les evita problemas de atención en salud a personas con limitaciones *...Pero igual si nosotros vamos a pedir atención, nos atienden inmediatamente, ya no es como antes... Por eso, porque ya tenemos el carné [E:1:46]; por el apoyo interinstitucional... Porque la droguita psiquiátrica, igual por bienestar, igual con la comisaria, nosotros hemos reportado casos como también los de maltrato, los de abuso, entre nosotros siempre acudimos a todas esas instituciones y vienen y nos colaboran [E:1:47]; la integración con otras políticas como la prevención de riesgos... nosotros tenemos el programa de atención y prevención y cuando manejábamos los simulacros, era cuando más miedo me daba con Alejandra, porque yo decía: “Hay se me va a disparar, va a entrar en Shock, yo que hago aquí”, y resulta que no, yo siempre los preparaba [E:2:4]... Tenemos atención y colaboración de los bomberos y a nivel de institución tenemos un proyecto que se llama “prevención y atención de desastres” es un proyecto transversal y tres docentes se encargan de realizar el proyecto a nivel de institución [E:3:19].*

Otro de los factores que fueron considerados facilitadores en uno de los casos estudiados es el modelo pedagógico, en cuanto afecta no solo aspectos cognitivos sino de comportamiento, interacción y relaciones *...El modelo pedagógico de la institución... en este momento estamos trabajando mapas de competencias incorporando a ese plan de estudios pedagógico actual... modelo pedagógico cognitivo integral. Esa palabra integral es la que nos lleva al cambio todo [E:2:25]; situación que se complementa con flexibilización en el plan de estudios de manera que se equilibre lo cognitivo, con lo cultural y lo social ...El plan de estudios se está flexibilizando y ellas cuando tiene el grado quinto, por ejemplo, ya ese plan de estudio hay que irle bajando los logros mínimos que ellos pueden alcanzar[E:2:7].*

Otro aspecto donde la política se ve reflejada y que se convierte en su facilitador para su aplicación es el esfuerzo de las entidades para mejorar la infraestructura física *...La salida de allá tiene rampa y la otra es a nivel de la*

calle y las discapacidades de los niños son motoras pero pueden caminar bien [E:2:14] ...no hemos tenido casos de estudiantes con discapacidad motora, digamos así, como en silla de ruedas o en muletas, pues han sido pocos, yo tengo más bien con discapacidad cognitiva, pero si llegan también se atenderán, pues se ha condicionado espacios, para desplazamiento y todo es tipo en las entradas para poder personas que lleguen [E:3:8]... En las tres se ubicaron rampas... tuvimos un estudiante que utilizaba muletas con mucha dificultad, entonces el grupo lo ubicamos en la primera planta, entonces para poder trabajar, era fácil el acceso [E:3:23].

En cuanto a limitaciones para la implementación de la política, dos son frecuentes: la falta de capacitación y el temor por carencia de habilidades o incluso de la sensibilización suficiente para atender la educación inclusiva ... *La verdad es que en un principio cuando empezamos con el programa, yo creo que a casi todos nos dio mucho miedo yo le decía que uno no sabía nada de eso, que uno no estaba preparado, que jamás nos habían capacitado, pero yo creo que hoy por hoy, personalmente uno no necesita tanto la capacitación, yo creo que es mas querer y estar sensibilizados [E:2:2] ...que es mucha más recarga de trabajo, verdad que si, a uno se le aumenta el trabajo, pero la ley está dada y eso no hay que pelear con la ley, la ley ya esta y lo que hay es que asumir el reto con las cosas de vengan y tratar de salir adelante [E:2:6].*

Curiosamente un aspecto que fue muy resaltado en uno de los casos es precisamente de discriminación pero de nivel institucional, pues se ha tratado de “especializar” una institución de manera que todos los casos de limitaciones son remitidos a la misma escuela ...*La única restricción que hemos tenido para este año sobre todo, fue porque el municipio focalizo la escuela como si fuese la única para estos casos. Yo si siento la discriminación a nivel de municipio, la escuela siempre ha manejado población vulnerable, entonces uno escuchaba decir en los mismo maestros y en la misma población: “ah, si allá llega lo peorcito”[E:2:20].*

Conclusiones y recomendaciones

Algunas conclusiones se pudieron hallar en el presente estudio; en primera instancia, desde la literatura especializada se pudo observar que existen avances significativos en la concepción de la diversidad y la formulación de políticas públicas que facilitan la inclusión en la educación; esto se observó no solo desde el discurso de la formulación de lineamientos de política en los marcos internacionales y nacional, sino desde la cantidad de investigaciones que desde la educación están abordando esta temática.

Desde la filosofía educativa puede afirmarse que el fundamento de la política de inclusión se encuentra en la concepción de la escuela como espa-



cio para todos, entendiendo que desde lo político se tendrá que velar por la equidad y la justicia, desde lo cultural por la aceptación del otro, de lo diverso, desde las prácticas se tendrá que construir una pedagogía y una didáctica que favorezca la diversidad y la integralidad de todos y cada uno de los individuos que constituyen la escuela.

Desde lo práctico se encontraron evidencias de la formulación y apropiación de política institucional por parte de los colegios y escuelas participantes en el estudio; esto puede explicarse en primer lugar por la obligatoriedad establecida por el MEN y la Secretaría de Educación, pero también se encontró que hay compromiso e identidad en varias de las entidades para llevarla a cabo, como si fuera iniciativa propia.

Tal vez la parte en donde más falta hace incentivar la política es en la gestión comunitaria, aspecto que tiene especial significado, pues trasciende los muros de la escuela y puede tener efectos sobre la sociedad circundante y por ende de los beneficiarios de la educación.

Llama la atención la ausencia de compromiso de algunos entes municipales quienes serían los primeros llamados a apoyar esta política gubernamental y de Estado por los efectos que tienen sobre sus gobernados.

Bibliografía

- ARENDT 1997 <http://serball.pntic.mec.es/> Que es la política
- Cueto, S. (2006). Desarrollo de políticas educativas basadas en las evidencias y uso de información empírica por tomadores de decisiones. Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 4(1),
- Díez, A. (2008) Las necesidades educativas especiales, políticas educativas en torno a la alteridad. Universia Revista digital.
- Guajardo, E. (2009) La integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. Revista latinoamericana de inclusión educativa, 3(1), 15-23
- Jiménez, A. (1999). Política Educativa: fundamentos y perspectivas críticas. Manizales, Universidad Católica.
- Massé, Carlos (2007). El sistema de la educación en Luhmann desde una perspectiva crítica. Cinta Moebio 30, 296-308.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006-2007). Programa de educación inclusiva con calidad. Convenio MEN-Tecnológico de Antioquia.
- Muñoz, Diego Alejandro (2006) Anotaciones conceptuales iniciales sobre los aportes sistémicos de Niklas Luhmann a las ciencias sociales: debates en torno a las teorías de la acción y de sistemas. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 4(1), 3-15
- RODRIGUEZ, Manuel Luis (2009). La problemática del sujeto histórico.
- Sánchez, Dairo. Pensamiento crítico y acción educativa. Universidad de Manizales, Documento para la acreditación de la Maestría en Educación.
- Soto, Norelly (2010). Gestión Educativa. Universidad de Manizales. Maestría en Educación desde la Diversidad.

Experiencia

Susinos, T. y Parrilla, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre la inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico narrativo. Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 6(2), 157-171

UNESCO (1990): "Conferencia Mundial de Educación para Todos" Tailandia.

UNESCO (1994) "Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales" Salamanca (España).

UNESCO (2000). "Foro Mundial sobre Educación", Dakar.

Vila Merino, E. (2008). Políticas educativas y globalización neoliberal: análisis y discursos principales. Revista Mensual de Economía, Sociedad y Cultura. Disponible en: <http://forouniversitariojubilation.wordpress.com>

Citas de internet.

Espacio Logopédico. com. educación Inclusiva. [en línea]. <<http://www.espaciologopedico.com/recursos/glosariodet.php?Id=431>> [citado en 13 de septiembre de 2009]

Lilia Carmenza Velasco Toro. Administradora en Educación. Magister en Educación desde la Diversidad, Universidad de Manizales. Email: liliacarmenza@yahoo.es

Flexibilización en la gestión escolar

CATAÑO, LF ¹

Resumen

El presente artículo se deriva de la sistematización de 113 experiencias de trabajo en el acompañamiento y asesoría a 34 instituciones educativas de Caldas, Colombia según la Propuesta Flexibilización 2011-12, de la Universidad de Manizales y la Secretaría de Educación Departamental, además de 300 fichas de desempeño, comentarios y aportes, diligenciados durante las Jornadas Pedagógicas y firmadas por más de 1300 profesionales docentes de los municipios de Caldas.

El proceso de flexibilización educativa consolida herramientas pedagógicas desde el área de gestión directiva, proceso gerencia estratégica, componente: "Estrategia Pedagógica", que se proyecta a la gestión académica, posibilitando la aplicación de acciones concretas transversalizadas desde los planes de estudio, proyectos pedagógicos, proyectos de aula, dinamizando los procesos de aprendizaje y estableciendo pautas de relación que se fundamentan en el reconocimiento de la diversidad de los escolares, los docentes-directivos, las familias y orientada por la gestión de comunidad y logísticamente por la gestión administrativa.

La flexibilidad implica una visión dinámica compartida desde el diseño educativo, donde la concepción de los roles educador-estudiante-institución, la educación en sí, está impregnada del reconocimiento de los partícipes como sujetos miembros de una nación multicultural, pluriétnica. Es menester lograr esta visión entre toda la comunidad educativa y consolidar prácticas de clase, fundamentadas en el reconocimiento de múltiples maneras de aprender.

Palabras claves: Flexibilidad, procesos, gestión, escuela, formación, prácticas, didácticas, métodos.

1 Nacionalidad, colombiano. Licenciado en Educación Pre escolar y Promoción de la Familia de la Universidad Santo Tomás. Especialista en Psicopedagogía Universidad de Manizales. Magister en Educación desde la Diversidad – Universidad de Manizales – Colombia. Correo electrónico: luistiterefue@yahoo.es

Justificación

Si uno quiere un nuevo paradigma, como aquí se sugiere, lo central en el tema de la educación no está en los contenidos sino que en la emoción desde donde se hace la educación. Yo siento, y está definido o explicado muchas veces en este documento, que la educación ha seguido el camino de los contenidos, bajo el supuesto de que es un instrumento para asegurar ciertas formas de quehacer. Con ello ha desaparecido el aspecto fundamental de la educación que es la incorporación de los niños a un modo de convivencia que los adultos queremos, desde un punto de vista humano. (Maturana, H. 1998).

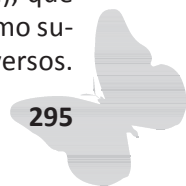
La educación como fenómeno transformador del individuo (a sujeto) y del colectivo (a lo social), se inscribe hoy como una necesidad desde la realidad y como una obligación desde la labor de quienes se responsabilizan en su hacer. Obligación y compromiso desde lo humano, responsabilidad desde la ética. Como fenómeno transformador implica además el estudio, análisis, reflexión y renovación de sus pre-supuestos, la particularización de sus elementos constitutivos, la integralidad de sus propuestas en un ambiente pedagógico como campo metacognitivo, subjetivo, complejo.

Este concepto de lo educativo trasciende la idea básica de la acción resultante entre: la aplicación de estrategias transmisionistas de contenidos temático-científicos y el efecto acomodativo en la mente de los individuos pasivos (no reflexivos). Acción que propiciaba el conocedor del conocimiento (maestro) al receptor o receptáculo de la innovación (alumno).

¿Cómo asumir la labor educativa en un complicado juego de ideas, sin perdernos o engañarnos?

El maestro, profesor, educador, docente, mediador, asume ese compromiso; es quien enfrenta la acción en el aula con la firme decisión de aportar en el proceso formativo que lleva a su manera cada estudiante.

Educar hoy no puede ser igual al tiempo pasado, no es la historia que se recuerda o se repite, es el reconocimiento del tiempo presente en el espacio actual, a partir de la evocación del origen y de la proyección al futuro inmediato. El hombre que se asume histórico en una permanente historicidad renovadora. El hombre educado se conoce así mismo, se reconoce en el otro que lo re-crea y re-crea al otro con noción de grupo, en un acto que al suceder construye identidad, propone caminos a recorrer fundamentados en el sentido común dentro de un mismo universo (cosmogonía), que nos asegura la existencia desde esa individuación del uno y el otro como sujetos colectivos. Sujetos (unidos) entre sí, reconociéndose como diversos.



La inclusión significa atender con calidad y equidad a las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes... educación personalizada reflejada en el reconocimiento de estilos de aprendizaje y capacidades entre los estudiantes y, en consonancia, la oferta de diferentes alternativas de acceso al conocimiento. MEN. 2008

En la era actual, nuestros jóvenes ven todo lo nuevo como algo pasajero que se convierte en viejo en menos de un año y, lo viejo no es añejo... es preciso otro nuevo. Sociedad de consumo, que aniquila el valor de las normas, costumbres, y de la cultura en sí. Gozamos hoy de la era de plástico, de polímeros y resinas donde el tamaño solo importa por cuestiones de espacio ocupado, espacio perdido. Se produce, se usa, se recupera, se usa... y si se acaba se compra otro: Hay que vivir actualizados. Si el espíritu era moderno", lo era en tanto estaba decidido a que la realidad se emancipara de la mano muerta de su propia historia... y eso solo podía lograrse deritiendo los sólidos (es decir, según la definición, disolviendo todo aquello que persiste en el tiempo y que es indiferente a su paso e inmune a su fluir). Esa intensión requería a su vez, la profanación de lo sagrado... (Bauman, Z. 2000).

No ocurre igual con las personas, con la escuela si sucede. La escuela en Colombia se erige en contra vía a la post-modernidad como un monumento del siglo XX, un fósil reciente, de estructuras físicas pesadas, estrechas, gastadas, que demuestran el paso de generaciones de estudiantes. Muchas inclemencias ambientales han dejado huella físicamente en la infraestructura de las escuelas. Muchas son un edificio pétreo, con armaduras resistentes, de relaciones sociales comúnmente verticales. Las aulas son recintos de conocimiento, vestigios del enciclopedismo, lugares para disciplinar donde la homogenización es la regla, lugar de reconocimientos a los mejores, vergüenza y rotulación para los que no son tan buenos.

La propuesta de flexibilización en Caldas, trabaja sobre la base de esta situación nacional y responde a lo planteado en la política de inclusión: "*La inclusión significa atender con calidad y equidad a las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes*"... Personas que llegan a la escuela a estudiar, con expectativas de aprehender y formarse para la vida, de encontrar criterio propio para asumir posturas, con visiones multiculturales, con diferentes estilos de aprendizaje: teórico, activo, reflexivo, pragmático; con diferentes habilidades y mucho saber teórico en las áreas curriculares, a veces desarticulados, efímeros, descontextualizados.

Estas generaciones actuales, denominados "nativos digitales" manifiestan poco interés en escribir arcaísmos lingüísticos, realizar planas de números consecutivos, de morfemas sin sentido semántico sobre perímetros de papel formateado sin progresión algorítmica, ni encanto. Se escucha en las

escuelas el término “cuadernícolas” para referirse a escolares muy teóricos, metódicos, cuadrículados, que se apoyan en sus cuadernos para todo.

En la era fluida de los líquidos, del plástico de los medios masivos de información, de las redes sociales, de los “esmartphone” muchos niños entienden de un solo sorbo secuencias iconográficas, descifran mensajes de comerciales, manejan el control remoto con múltiples funciones, chatean con sus familiares, diseñan en mundos virtuales espacios arquitectónicos para sus juegos. Otros en la vida real utilizan sus habilidades cognitivas para planear acciones “eficaces” que les solucionen sus problemas y les permita salir impunes aunque sean fechorías. Pero en la escuela nunca pasa de un rendimiento medio, que no es de los mejores y que a veces parece falta de espíritu.

Es allí donde se debe trabajar la formación integral, planteada desde los 13 fines de la educación. Esta se debe reflejar en habilidades o competencias generadas por el diario hacer educativo, de convivencia, de solidaridad y participación. Generar habilidades cognitivas en cualquier persona sin importar sus características propias y consolidar proyectos de vida con sentido solidario.

Aquí no se asume la discapacidad como una limitante, más bien como una particularidad. Todo ser humano es apto para autotransformarse, lo que lo hace educable. “Educabilidad significa la cualidad específicamente humana o conjunto de disposiciones y capacidades del educando, básicamente de su plasticidad y ductilidad, que le permiten recibir influencias y reaccionar ante ellas, con lo que elabora nuevas estructuras espirituales, que lo personalizan y socializan” (Fermoso, 1981, p. 235).

Brindar influencia, mediar, provocar, suscitar el deseo de cambio, es una tarea esencial en los programas educativos, trabajar por la persona social, además de la parte académica, donde muchos escolares se ven en desventaja de aquellos excelentes porque la excelencia académica es uno de los propósitos institucionales.

A otros escolares de bajo rendimiento académico que tienen limitantes por las innumerables variables de discapacidad cognitiva, las adversidades por las características de los contextos que repercuten en el tiempo como déficit cognoscitivo, vacíos conceptuales que en procesos de pensamiento son estructurales en la función ejecutiva para prever, planificar, inferir; se consideraba (por algunos docentes titulares) que estos escolares eran responsabilidad de especialistas, deberían estar en centros especiales porque precisamente dificultan el trabajo al no aprender los temas del plan de estudios.

Estos docentes cuestionan la idea del cambio, critican las políticas del estado:



“Hay más estudiantes en las mismas aulas estrechas” y ya no se dice objetivo sino logro... que se debe enseñar competencias, pero es mejor evaluar con números. “Ya no se les puede exigir a los estudiantes y hay que regalarles el año así no aprendan nada... Cuál es la diferencia entre enseñar temas y trabajar con conceptos, si es mejor enseñar por temas... “Eso todo es lo mismo con otro nombre...”

Aquí el reto de la educación es superar las brechas entre la teoría y la praxis, entre las leyes, las omisiones y las trampas. Las diferencias de interpretación conceptual por posturas dogmáticas, soñadoras o demasiado retadoras. Los vicios de la rutina producto de años en la misma función, en el mismo lugar, con la misma intención, mismas prácticas, misma postura.

¿Cuál es el paradigma educativo actual? ¿Se debe cambiar el paradigma? ¿Es necesario unificar lenguajes, establecer criterios para la acción?

El paradigma es un aspecto central en la consecución no sólo de los propósitos de este trabajo de flexibilización dentro del marco del proyecto Caldas camina hacia la inclusión, también del proyecto de educación inclusiva con calidad del MEN.

Este lenguaje común del sentido de los lineamientos, estándares, normativas, enfoques pedagógicos es el que facilita la concepción de la educación como un proceso continuo que parte del desarrollo del ser humano y que se va estructurando con todo lo social.

El mismo concepto de educación, rico en significación, es determinante para la dinamización de todo acto en la escuela; se estableció con el proceso de flexibilización un lenguaje común, con algunos conceptos centrales a la construcción permanente del PEI a través del mejoramiento continuo. Es la escuela parte de una institucionalidad educativa, sistema organizado y complejo que reconoce el ser humano como un ser social, impredecible, dinámico. Los talleres contribuyeron en la construcción permanente de la propuesta institucional propia a partir del enfoque pedagógico, reconociendo el paradigma humanista en el que se sitúa la flexibilidad educativa. “De manera que el paradigma efectúa la selección y la determinación de la conceptualización y de las operaciones lógicas. Designa las categorías fundamentales de la inteligibilidad y efectúa el control de uso. Los individuos conocen, piensan y actúan según los paradigmas inscritos culturalmente en ellos” (Morín, E. 2011).

Es con una estrategia pedagógica previamente organizada, que tenga en cuenta esas diferencias personales, intereses, ritmos de desarrollo, estilos de aprendizaje y maneras de ver el mundo que se flexibilizan los procesos formativos. Con la secuencia de metas claras hacia un propósito general por cada área académica y entre estos hacia la misión; el dialogo entre profesos-

res-estudiantes; la relación didácticas-estrategias-conceptos; la coherencia en los criterios de verificación y avance del sistema institucional de evaluación. Todo ello hace que se concrete el modelo pedagógico flexible. Y que exista relación entre la teoría y la práctica.

Los propósitos

- Consolidar herramientas pedagógicas desde el diseño educativo, que posibiliten la aplicación de acciones concretas transversalizadas desde el área de gestión académica; dinamizando los procesos de aprendizaje y estableciendo pautas de relación que se fundamenten en el reconocimiento de la diversidad del sujeto educable.
- Flexibilizar los procesos educativos institucionales creando un lenguaje común desde las particularidades de las propuestas de cada institución educativa y los lineamientos del MEN.
- Re-significar el plan de estudios hacia un concepto integral de malla curricular y la dinamización de los mismos en lo que compete a la consolidación del modelo pedagógico.
- Determinar la ruta dentro de la malla curricular, metas de calidad en el área académica por áreas, y por conjunto de grados según lineamientos curriculares y estándares a 3º, 5º, 7º, 9º, 11º. Para formular acciones de mejoramiento en cuanto a las opciones didácticas para las áreas, asignaturas y proyectos transversales.
- Promover estrategias diferenciales, colaborativas para desarrollar en los/ las escolares, habilidades sociales y de pensamiento lógico, metacognición que les posibilite la reflexión crítica, pro-activa, hacia acciones emprendedoras eficaces. Desempeños pragmáticos y en términos de la escuela, las competencias científicas y ciudadanas.

Descripción teórica

Trabajar el diseño curricular y el diseño educativo (el hacia dónde vamos), implica conocer donde estamos, de dónde venimos, entender que la educación, la pedagogía es un proceso en continua transformación.

Se reconoce la necesidad de aclarar lo relacionado a enfoque pedagógico, tendencia pedagógica, modelo pedagógico y estrategia pedagógica, partiendo de la dicotomía entre:



- a. Enfoque pedagógico humanista que busca generar habilidades cognitivas para procesos metales de auto-monitorización o metacognición que lleven al aprender a aprehender y a reflexiones cada vez más complejas para soluciones cada vez más prácticas y económicas. “Lleva a plantear en éste proceso la necesidad de trabajar y reflexionar a todo nivel las pedagogías activas, específicamente desde los modelos social cognitivos propuestos por Flórez (1995) o enfoques centrados en la indagación, para Eggen y KauchaK (2000),”
- b. El enfoque pedagógico tradicional positivista, desarrollista, conductual, que se concretó en las técnicas de enseñanza y que tiene por propósito la instrumentalización del individuo como ser productivo que procesa información y cumple tareas establecidas de ante mano. “Se organiza el campo del currículo que designa un espacio del saber donde se inscriben discursos (teoría, modelos) procedimientos y técnicas para la organización, diseño, programación, planificación y administración de la instrucción.” (Martínez, Bloom. y otros. 1994, p.20).

Reafirmando el carácter instruccional que predomina en las dinámicas institucionales que dificulta la consolidación del pensamiento crítico y la capacidad metacognitiva de los estudiantes como principales actores beneficiarios del sistema educativo y que representa una de las mayores dificultades o retos en la educación colombiana, recordando que este es el legado de una época en decadencia o anticuada para la realidad actual como bien lo expresa Z. Bauman: “Algunos de los iconos fundamentales de esa modernidad serían las fabricas fordistas que reducían las actividades humanas a simples y rutinarios movimientos fuertemente predeterminados que debían seguirse de manera obediente y mecánica, sin intervención de las facultades mentales y manteniendo a raya todo sesgo de espontaneidad e iniciativa individual”.

Lo que se manifiesta en una tendencia de educación homogenizante, despersonalizante y fundamentada en la transmisión de saberes, donde los estudiantes deben manifestar el mismo conocimiento en el mismo momento, negando la particularidad de los ritmos de desarrollo y la diversidad de caminos para aprender y evidenciar los desempeños, como la dificultad desde los docentes y las instituciones para consolidar propuestas metódicas y metodológicas que se encaminen a generar procesos mentales, en términos de nuestro sistema educativo, competencias que sean la base para procesos cada vez más altos y complejos, habilidades cognitivas superiores.

“La escuela tradicional tendría que dejar de ser un lugar donde se aprenden cosas para transformarse en un lugar donde se piensan cosas y las raíces especulativas de los fenómenos de la vida que rodea a los alumnos. El maestro debería dedicarse no a transmitir conocimientos sino a crear ambientes cognitivos de aprendizaje a sus alumnos” (R. Flórez).

En cuestión de legislación se avanza a buen paso desde inicio del siglo hasta la actual Ley 115 de 1994, Ley General de Educación. Son varios e importantes los avances que sobre reglamentación se han logrado en Colombia.

¿Pero qué tanto se conoce la reglamentación, qué tanto se respeta, qué tanto se interpreta y cómo se cumple?

Los procesos de flexibilización escolar consisten precisamente en la operatividad coherente de los procesos formativos institucionales desde la organización de colectivos humanos, el manejo de los sistemas de gestión y registro del MEN: el SIGCE Y EL SIMAT, y las respectivas necesidades contextuales y propuestas misionales a la luz de los lineamientos legales, curriculares y humanistas, y dentro de la autonomía curricular Artículo 77 ley 115 que invita a las comunidades escolares a emprender un camino de investigación sobre las estrategias, los métodos y las acciones para alcanzar las metas que se trazan como horizontes institucionales. Es aquí donde el trabajo escolar cobra sentido, cuando cualquier acción, estrategia, dinámica, recurso, está previamente direccionado, (estrategia pedagógica) sin improvisaciones y donde los criterios de verificación de cumplimiento de logros coinciden con lo trabajado. Para re-direccionar en un mejoramiento continuo los procesos de acuerdo a lo planeado y proyectado.

Empezando por lo plasmado en la Carta Magna:

Artículo 13. *Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica...*

Artículo 16. Artículo 27. Artículo 67.... “La educación formara al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento...”

Ley 115 Artículo 13. *Objetivos comunes de todos los niveles.*

Es objetivo primordial de todos y cada uno de los niveles educativos el desarrollo integral de los educandos mediante acciones estructuradas encaminadas a: formar la personalidad..., proporcionar una sólida formación ética y moral..., fomentar en la institución educativa, prácticas democráticas...,



desarrollar una sana sexualidad que promueva el conocimiento de sí mismo y la autoestima..., crear y fomentar una conciencia de solidaridad..., desarrollar acciones de orientación escolar, profesional y ocupacional..., formar una conciencia educativa para el esfuerzo y el trabajo..., fomentar el interés y el respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos...

Las instituciones educativas son en realidad el extremo periférico de la institucionalidad que es el sistema educativo nacional. Los colegios, las escuelas, son organizaciones humanas con una misión social común, reglamentada según los anteriores numerales debe ser un lugar más allá de lo transitorio, efímero, para convertirse en un lugar de participación, debate y construcción colectiva.

¿Son estos colectivos plenamente conscientes (en su totalidad) de su compromiso humano, formativo, social y profesional?

¿Tiene el profesional en educación la conciencia de su papel social como “dinamizador humano”?

Hallazgos

En la concreción del modelo pedagógico

Se encuentra disparidad conceptual frente a lo entendido como modelo pedagógico:

¿Se incorpora una propuesta pedagógica ya elaborada?, ¿Se construye una por cada institución?, ¿Se hacen propuestas eclécticas? Discutiendo regularmente la autonomía curricular pero incorporando postulados pedagógicos reconocidos, no siempre teniendo claro las ventajas, lo apropiado para la realidad contextual o la manera de los docentes llevarlo a la práctica.

El MEN tiene una oferta de 19 modelos, aunque regularmente se conocen cinco. Los muchos propuestos por los investigadores y expertos en diseño educativo (21 más citados para este efecto) son poco estudiados. De igual manera, la frecuente definición de enfoque pedagógico, enfoque curricular, modelo pedagógico, corrientes o tendencias, generan una confusión que impide su aplicación concreta en las prácticas pedagógicas y en ocasiones quedándose en la retórica, y en propuestas de papel que no resultan aplicables ni verificables en la práctica. En este punto, el interés central más que la teorización, es concretar o dinamizar las rutas de prácticas, estrategias y métodos que se han determinado desde el área directiva en la estrategia pedagógica y que, respondan a la diversidad de los estudiantes desde los cuatro estilos de aprendizaje. Lo que se debe notar también en los criterios de evaluación como lo expresa el Decreto 1290.

Se busca, más que cambiar los PEI de las instituciones, la dinamización en la puesta en práctica de los ya existentes, fundamentando el trabajo escolar

en el respeto a esta diversidad de estilos de aprendizaje, ritmos de desarrollo, características poblacionales, entre otras; acentuando la inclusión desde didácticas diferenciales o divergentes, que permita a los docentes organizar prácticas de aula desde la transversalidad en el diario acontecer, resaltando que muchas de las Instituciones defienden sus postulados de autenticidad en el diseño curricular y en sus PEI. Son fundamentadas teóricamente, buscan la innovación, pero en la práctica de clases, en las aulas, en la organización de grupos, en el manejo del tiempo son similares. Se nota entonces, la continuidad del currículo oculto, el docente trabaja en el aula desde su experiencia, no siempre en concordancia con la propuesta institucional.

Mucho empeño en la labor, constancia en la práctica, tal vez equivocando el refuerzo escolar como lo llaman, porque muchas veces se trabaja por la asimilación del contenido, se repiten las mismas estrategias y se desconoce cómo verificar los desempeños que se suscitan en los escolares, porque son cada vez más diversos, más pragmáticos y menos interesados en la escuela.

Hay inquietud, se trabaja para ver resultados, y se empieza a notar un interés por la integración de los docentes en la planeación, proyectos integrales a partir de metas comunes. Mayor disposición para trabajar, teniendo en cuenta generar más habilidades sociales, pragmáticas, cognitivas. La mayoría de las instituciones trabajan desde postulados del enfoque cognitivo: escuela activa, cognoscitivismo, constructivismo. Recurren a estrategias de modelos educativos conocidos. Algunos pocos mantienen además sus fundamentos filosóficos en líneas religiosas, lo que amplía su perfil humanista. Otros académicos responden a los requerimientos ministeriales y se perfilan más en el campo técnico o de competencias laborales específicas en la educación media.

En la re-significación de la malla curricular

Se encuentran algunas instituciones, cinco en concreto, con una secuencia ordenada previamente a partir de un propósito general del área que vaya más allá de los logros temáticos, e integran procesos mentales o desempeños integrales verificables de forma pragmática.

Se encuentra instituciones trabajando con planes de estudios temáticos, no estructurales, sin tener en cuenta las competencias básicas.

Instituciones en transición entre el trabajo por temas y por competencias que vienen en la re-significación desde hace algún tiempo, en un trabajo colectivo, paciente, no siempre tan efectivo como se prevé.

A la mayoría se les brinda acompañamiento para secuenciación de logros curriculares de acuerdo a lineamientos, ritmos de desarrollo, características de cada contexto, interés del equipo del área.



Como bien está estructurado en los indicadores curriculares que establece la Ley 115 de 1994 que concibe el currículo como una construcción social en permanente elaboración.

... las instituciones educativas deben elaborar su propio currículo y formular los logros de su trabajo pedagógico a partir de los lineamientos generales de los procesos curriculares y de los indicadores de logros, establecidos por el MEN; (Ley General de educación Indicadores Curriculares)

Hay interés por mejorar la comprensión de los criterios necesarios para la construcción del diseño curricular como los lineamientos establecidos por la política educativa, la Constitución Política colombiana, las competencias ciudadanas, las competencias para el emprendimiento o laborales. Los estándares básicos por áreas académicas. Los indicadores para procesos cognitivos Resolución 2343. La Ley 1098 de infancia y adolescencia. Decreto 1290, entre otros.

Todos ellos permiten un trabajo acorde con la política educativa respetando derechos y procurando un desarrollo integral desde las potencialidades humanas.

Desarrollo metodológico

- a. Estudio previo de los PEI.
- b. Organización de calendario para dos jornadas pedagógicas con el Consejo Académico.
- c. Desarrollo jornada consolidación de la estrategia pedagógica.
- d. Desarrollo de tareas del taller por los profesores.
- e. Revisión y sugerencias por parte del asesor.
- f. Desarrollo de la jornada secuenciación de metas de calidad académica para procesos educativos.
- g. Revisión y sugerencias por parte del asesor.
- h. Trabajo de 5 horas con consejos académicos.
- i. Desarrollo de dos jornadas pedagógicas con cada una de las 27 instituciones

Logros

- Con la propuesta de flexibilización en la gestión escolar 2011-12, se logra la consolidación de un argumento desde los parámetros legales, dinamizando la práctica educativa que lleva a procesos de formación

Experiencia

desde las dimensiones humanas; teniendo en cuenta la gran diversidad de mundos que se encuentran en un aula de clase y que llevan a plantear la necesidad de caminos múltiples, divergentes que alberguen la posibilidad de esas diferencias, como fundamento de la dinamización y de la relación vital entre pares que conviven y se recrean en el diario acontecer.

- La flexibilización de procesos educativos a partir de la dinamización de la estrategia pedagógica, determinándose en algunas instituciones el trabajo por conjuntos de grados, iniciando por el primer nivel de transición a tercero.
- Se logró re-significar la teoría en la práctica proyectando los conceptos desde el enfoque pedagógico hasta las estrategias para las tareas escolares en la realidad de clase.
- Conceptualizar la estrategia pedagógica como la ruta de procesos, estrategias didácticas, métodos, metodologías, niveles de desempeño o competencia, criterios de agrupamiento, de secuenciación de acciones, de tiempos, de inter-relaciones.
- Re-significar los planes de estudio, como secuencias temáticas e integrar los con los ejes que establecen los lineamientos por estándares ciudadanos, de emprendimiento, cognoscitivos y de procesos mentales o cognitivos para estructurar en un tejido armónico, integral y progresivo que se plasma como la malla curricular y que representa la ruta de desempeños, logros curriculares, metas de calidad, ejes de contenido, puntos de verificación de alcances y mecanismos de verificación.

Conclusiones

- Es de acentuar el amplio interés y empeño que se evidencia en la mayoría de las instituciones para estar al día en lo relacionado al mejoramiento continuo desde el hacer educativo real, práctico, de los procesos en el aula.
- Existe adecuada fundamentación conceptual en las instituciones desde el PEI, equipos de trabajo en investigación teórica, búsquedas de modelos pedagógicos como ejemplos o insumos que se toman como herramientas didácticas, o estratégicas que no siempre se sistematizan, ni se hace seguimiento.



- Se evidencian muchas propuestas teóricas como amalgama de discursos pedagógicos, pero poca concreción en cuanto a las secuencias algorítmicas propias de los métodos y que van en armonía con todo el diseño curricular, como estructuración de metas, logros, desempeños, organización de grupos de trabajo de escolares que no siempre vayan por grado o por requisitos administrativos y si en cambio por ventajas metódicas.
- Existe plena conciencia de los directivos y el equipo académico frente a los retos de asumir la diversidad en las aulas y las expectativas de los escolares ante la práctica de evaluación de desempeños por parte de docentes más que de cómo se enseña.
- Hay poca cohesión entre equipos de docentes, que evidencien propuestas integrales desde las diferentes áreas académicas, y que se puedan consolidar como proyectos pedagógicos productivos de emprendimiento.
- Hay pocas experiencias en docentes sobre didácticas diferenciales, que dinamicen sus procesos de aula.
- Se empieza a notar el proceso educativo como organización de equipos docentes con mismas didácticas en procura de metas secuenciales de desarrollo.
- En la comunidad de docentes el criterio de procesos integrales no es claro. Faltan mecanismos de verificación de desempeños desde los estilos de aprendizaje.
- Falta ampliar la visión sobre la gestión escolar en los docentes facilitando los procesos de flexibilización; de ahí la respuesta inicial de algunas instituciones a no cambiar ningún aspecto de los PEI porque se corre el riesgo de perder lo construido, desconociendo en ocasiones la esencia del mejoramiento continuo, de la articulación de planes, proyectos y acciones que es un componente del proceso de gerencia estratégica en la gestión directiva.
- Fue generalizado el desconocimiento de la estructura de las metas de calidad en el área académica equivalente a los indicadores de logro curricular, a partir de los tres grupos de competencias generales cognitivas, cognoscitivas y metacognitivas.
- Se cuenta con el concepto de interdisciplinariedad pero no se aplica de forma general en todas las clases, dejándose éste y la práctica transversal

Experiencia

únicamente para los proyectos transversales obligatorios; que no siempre se desarrollan con regularidad o cotidianidad en la escuela.

- Pocas instituciones ya tienen incorporado el trabajo y la promoción por grupo de grados, respetando profundamente los procesos para el primer conjunto de grados, siendo congruentes con su filosofía humanista.

Bibliografía

- Aguilar, M.YBize, R. (1998). La pedagogía de la diversidad. Una propuesta de inspiración humanista. <http://www.llefi.org/centrodelasculturas>.
- Bauman, Zygmunt. (2003). Modernidad líquida. México: Fondo Cultura Económico.
- Buriticá, L. y Cataño, L. (2012). La aceptación del sujeto educable en el acto educativo. El reconocimiento de la educabilidad. Editorial Académica española,
- Colectivo de autores, (2000). Tendencias pedagógicas en la realidad educativa actual. CEPES la Habana.
- Eliade, M. (1992). Lo sagrado y lo profano. Barcelona: Ed. Labor.
- Flórez, R. (2000). Evaluación pedagógica y cognición.
- Fermoso Estébanez, P. (1981). Trillas, México.
- Martínez Boom, A. Y otros (1994). Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia. Santa Fe de Bogotá: Foro Nacional Por Colombia
- Morales G. (2003). Lo que todo docente debe saber sobre competencias y estandares. Editorial 2000.
- Quiceno C, H. (1988). Pedagogía católica y escuela activa en Colombia 1900-1935. Santa Fe de Bogotá: Foro Nacional por Colombia.
- Revista Avanzada No. 10, Universidad de Medellín, (2001).
- Constitución Nacional de Colombia. 2011.
- Portafolios de servicios educativos MEN(2008).
- Serie lineamientos curriculares. MEN
- Guía de Educación Inclusiva. MEN (2008).
- Ley 115 Ley General de Educación (2012).
- López, N. (1996). Retos para la construcción curricular. De la certeza al paradigma, de la incertidumbre creativa. Ed. Magisterio.

Capítulo 4

Experiencias

“La inclusión: incidencia en la transformación
de aulas que valoran la diversidad”

Experiencia de la Institución Escuela Normal Superior de Presentación- Municipio de Pensilvania

LUCY DUQUE JARAMILLO
DOCENTE DE APOYO ENS LA PRESENTACIÓN
NOVIEMBRE DE 2.012

Misión institucional: Proporcionar al sector educativo del municipio, departamento y país un servicio de calidad desde la formación y capacitación integral de maestros con sentido humano cristiano, basados en los principios de la educación personalizada (singularidad, autonomía, apertura y trascendencia).

Tiempo de ejecución de la experiencia: a partir del año 2010

Carácter de la institución: oficial

Nivel educativo: preescolar, básica primaria, básica secundaria y formación complementaria.

Sedes: 4

Dirección: carrera 7 calle 4 esquina plaza principal.

Rector: Hermana Aura Cecilia Buriticá Mejía

Gestora de inclusión: Lucy Duque Jaramillo

Apuntes preliminares

La educación es un factor de gran relevancia en la vida, por tal razón en todos los seres humanos debe primar éste derecho, acogiendo al sistema educativo y haciéndoles partícipes de todos los procesos que dentro de éste se vivencia; articulados a las razones expuestas anteriormente, se pretende resaltar por medio de esta experiencia en inclusión de la Institución Escuela Normal Superior de la Presentación el significado propio de la inclusión que según la UNESCO, la ONU es definida como una filosofía construida sobre la afirmación que todas las personas son iguales y deben ser respetadas y valoradas, como un tema que corresponde a los derechos humanos.

Palabras Clave: inclusión, estrategias, flexibilización, investigación, participación, diversidad, prácticas pedagógicas.

Si se puede, ¡una mirada diferente a la inclusión!

La Escuela Normal la Presentación atiende un total de 35 estudiantes, con un devenir histórico propio de la institución educativa.

En el año de 1991, la docente Melva Inés Aristizabal Botero presentó la propuesta para desarrollar su tesis de grado como Licenciada en Educación Especial en el Municipio de Pensilvania; para lo cual convocó a los rectores, docentes de las escuelas existentes, el jefe de núcleo y la administración municipal. La convocatoria tuvo como fin dar una nueva oportunidad a los niños y niñas con necesidades educativas especiales del municipio, brindando estrategias que permitieran el acceso a las aulas escolares y la integración a la sociedad, de estos pequeños; preparando a los docentes para ello.

En 1993 inició con un pequeño grupo de estudiantes con discapacidad en un aula de la Escuela Santa Imelda, al finalizar el año todos los niños estaban integrados en la escuela y en la sociedad. .

En 1997 el Señor Alberto Escobar donó el terreno para edificar las instalaciones del “Programa de rehabilitación integral para personas especiales” PRIPE y en el año 2000, se inauguro una sede con cuatro aulas, juegos infantiles y un kiosco (comedor), construidos con la colaboración de toda la comunidad, la empresa privada y la Administración Municipal.

Allí atendían niños(as) y jóvenes con diferentes discapacidades ubicados en cuatro niveles: jardín, nivel A (problemas de aprendizaje), nivel B (hipoacusia) y habilidades sociales. Atendidos por una normalista, dos fonoaudiólogas, una educadora especial y una psicóloga que apoyaba los procesos a nivel individual y con las familias de los estudiantes.

En el año 2003 fue otorgado el “Premio compartir al maestro” a Melva Inés Aristizabal Botero como “Gran maestra”, por la labor realizada en favor de esta población.

En el mes de febrero de 2004, se recibió la visita del Señor Presidente de la República Doctor Álvaro Uribe Vélez, la Señora Ministra de Educación doctora Cecilia María Vélez White, la doctora Fulvia Cedeño, responsable de la atención a la población con N.E.E. en el MEN, el señor gobernador Emilio Echeverri, el doctor Óscar Iván Zuluaga, actual Ministro de Hacienda, el doctor Luis Alfonso Hoyos, Alto Consejero para la Acción Social y el señor Anthony Kennedy, Presidente de la Fundación Best Buddies Internacional.

Gracias al apoyo de Acción Social, en el año 2004 se logró el montaje de un taller productivo de velas y velones, que permitió a los estudiantes tener una opción en el campo laboral, una vez culminadas sus metas académicas. Allí todos desempeñan una labor de acuerdo a sus capacidades y participan de todo el proceso de elaboración del producto, el cual se ha podido comercializar satisfactoriamente a través de un punto de venta propio y en algunos

establecimientos del municipio, permitiéndoles tener a final de año una bonificación, por su trabajo.

En el año 2004 se tramitó ante el Plan Padrino de la Presidencia de la República un proyecto de ampliación de infraestructura, con el fin de mejorar la planta física de la institución y así poder brindar una mejor atención a los estudiantes. Proyecto que se aprobó y ejecutó en el año 2005 con un aporte de \$120.000.000 por parte de la Embajada del Japón a través de convenios de cooperación con nuestro país. Esto fue posible gracias al apoyo de la empresa privada en cabeza del señor Alberto Escobar a través de la Fundación Escobar, la Administración Municipal en el periodo de gobierno del señor Diego Cardona Arango y la comunidad en general.

En el año 2006 se realizó la inauguración de la nueva planta física, contando con la presencia de la Primera Dama, Señora Lina Moreno de Uribe, el Señor Embajador del Japón, el señor Gobernador de Caldas, Emilio Echeverri y la Dra. Luz Amparo Villegas Durán, Secretaria de Educación Departamental.

En el año 2007 Se inicio un proceso de transformación institucional hacia una educación inclusiva con calidad, notándose en la institución grandes necesidades de cambios frente a la política, la cultura institucional y las prácticas pedagógicas; en el año 2010 se presento una propuesta para la transformación de una institución de educación especial PRIPE en una sección C de la Escuela Normal con principios y políticas incluyentes como lo plantea la institución. Después de ser analizada y aprobada por las entidades involucradas (Secretaría de Educación Departamental, Universidad de Manizales, Alcaldía Municipal, jefatura de núcleo, Escuela Normal Superior de La Presentación), en el año 2011 se dio ejecución a la propuesta de fusionar una de las sedes de la institución transformándola en una escuela inclusiva aprovechando una planta física con mejores condiciones y recursos para la población de la sección Asdrubal Romero del barrio Chiquinquirá.

Queda así constituida la sección D, en las instalaciones del PRIPE con los estudiantes del barrio Chiquinquirá, El Dorado, La Cabaña, sectores aledaños.

El 26 de enero del 2011 se da la bienvenida a todos los niños, y se trabajó con toda la comunidad educativa de Pensilvania para cambiar las creencias que se tiene de la institución y crear cultura que respete y valore la diversidad de los estudiantes.

Se formaron los grupos con sus respectivas docentes evidenciándose una alta motivación y sentido de pertenencia de cada uno de los docentes, el plan de estudio de la institución es implementado para todos los estudiantes, el currículo es flexible y se hacen las adaptaciones correspondientes dentro y fuera del aula de acuerdo a las capacidades y necesidades de cada estudiante partiendo de sus pre-saberes e intereses. Se trabaja inicialmente con la metodología de escuela nueva donde se promueve un aprendizaje activo partici-



pativo, socializador y un mecanismo de promoción flexible permitiendo a los estudiantes avanzar a su propio ritmo.

El gobierno estudiantil como una organización de estudiantes y para los estudiantes, ha permitido a las instituciones que lo aplican formar de manera vivencial y autentica en los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para vivir en comunidad desde procesos de participación democrática, convivencia pacífica, pluralidad, reconocimiento, aceptación y valoración de las diferencias. En la sección D queriéndose convertirse en un espacio para cultivar la democracia, participación convivencia pacífica dimos lugar a la organización del gobierno escolar con todos los niños. Otra de las didácticas implementadas en la Escuela Normal Superior de La Presentación son los proyectos de aula que se trabajan en todas las sedes de la Normal dando una mejor respuesta a la atención de la diversidad desde sus interés y habilidades posibilitando la aplicación de las didácticas flexibles en el aula como el aprendizaje cooperativo, sistema de aprendizaje tutoría entre compañeros, redes de apoyo estudiantil.

Es así como la Escuela Normal La Presentación y sus sedes se transforman en una institución incluyente proyectándose a la comunidad educativa para favorecer los procesos de respeto a la igualdad de oportunidades y de dignidad humana.

Sin embargo, antes que todas las medidas expuestas anteriormente, los docentes de la ENSP tienen muy claro que para ser verdaderos agentes de la inclusión, deben empezar por el cambio de actitud de cada uno frente a lo que el proyecto de inclusión exige como tal y ese cambio de actitud debe reflejarse diariamente en las practicas pedagógicas, donde no solo se trata de enseñar un saber, sino de transmitir valores, es decir que la función principal de nuestros maestros no sólo se centra en la formación del estudiante, sino en la aceptación que la comunidad debe ofrecerle a cada uno de los estudiantes.

Maestros constructores de un currículo flexible que fortalece los procesos educativos inclusivos y privilegia la diversidad

La creación de un aula inclusiva requiere de la intervención de elementos y personas que le den una verdadera forma tanto en su organización como en las aplicaciones de ésta en la práctica educativa. Los maestros son en gran parte actores principales de la transformación del aula mediante la flexibilización del currículo y las modificaciones correspondientes en la orientación de los saberes.

Para eso es necesario entender la flexibilidad como: *“la generación de interdependencias entre sus funciones y las necesidades de la sociedad; entre*

los procesos académicos y curriculares; una mayor articulación en la formación entre la investigación y la proyección social; el incremento de la autonomía en el aprendizaje; la ampliación y diversificación de ofertas...”

Pero ha de afirmarse que la inclusión no sólo depende de una modificación curricular y de incluir estudiantes vulnerables o con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) en el salón de clases, la inclusión trasciende, se proyecta y se da más propiamente en lo que el maestro puede dar de sí mismo, partiendo desde su ética hasta los conocimientos que pueda transmitir. Por consiguiente se asevera que los verdaderos maestros son aquellos que saben las dificultades o limitaciones de sus estudiantes y aun así parten de sus potencialidades, para preparar sus clases, utilizando una didáctica que sea verdaderamente significativa y accesible a los estudiantes.

En la I.E. Escuela Normal Superior de la Presentación, los maestros tienen como función la modificación en la organización escolar y en las propuestas pedagógicas, evidenciándose en sus prácticas educativas, buscando el reconocimiento de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa y respondiendo a estas, adaptándose a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, pretendiendo una incorporación real y efectiva. Aunque no es tarea fácil para los docentes, tienen la oportunidad de participar en capacitaciones, asesorías, y talleres con profesionales idóneos, los cuales les han proporcionado unas buenas herramientas en la atención de la diversidad.

Prácticas pedagógicas e investigativas en el aula: Un reto significativo para los maestros en formación

Dando respuesta a las políticas del MEN en la I.E. Escuela Normal Superior de la Presentación, en el plan de estudios del programa de formación complementaria se ofrece un saber denominado “educación para la diversidad”, que se orienta durante los cuatro semestres de la formación complementaria. La metodología implementada en este saber es a través de módulos encaminados a formar a los estudiantes desde los aspectos legales, conceptuales, clínicos, pedagógicos y prácticos en las políticas de inclusión.

Aunque al iniciar la carrera de formación complementaria existen grandes inquietudes con respecto a la diversidad y acerca de la atención a la población de N.E.E., es en el campo de trabajo y por medio de experiencias significativas, donde el maestro en formación va adquiriendo la habilidad y las claridades conceptuales, para así atender la diversidad del aula. Todas estas experiencias quedan registradas en un diario de campo, donde los estudiantes al pasar de los días, se van enterando de los procesos y avances que van teniendo los educandos, específicamente con barreras para el



aprendizaje y la participación, de esta manera es que se empieza un proceso investigativo, pues de acuerdo a las experiencias y conceptualizaciones que el maestro en formación va plasmando en su diario de campo, se va dando cuenta de las estrategias o factores que han influido en el avance de los estudiantes.

Al igual que los docentes de la institución, los estudiantes también asisten a conferencias acerca de la inclusión; su participación en los procesos inclusivos no solamente se da en las prácticas, sino que también en diferentes actividades planeadas por la institución, en la aplicación de talleres para los padres de familia y en la información a la comunidad en general, acerca de temas en políticas inclusivas, por consiguiente, se concluye esta parte afirmando que la formación de los futuros maestros no sólo está en el aprendizaje de la didáctica, de métodos y de la pedagogía en general, su formación debe estar encaminada también al reconocimiento de la diversidad del aula y fuera de esta, para que el trabajo se proyecte en la formación de valores y en una enseñanza significativa que favorezca la inclusión, no como algo requerido y aprendido sino que se aplica y se da desde la subjetividad de cada quien.

La participación: factor básico en la inclusión educativa

La inclusión educativa requiere en un alto nivel la participación activa de los estudiantes, pues no basta con que estén presentes en el aula de clases, su inclusión e intervención en las actividades curriculares y extracurriculares son imprescindibles y sirven como complemento a su formación, tanto de valores como en la exploración de talentos y capacidades para desempeñarse en el mundo laboral.

Es así como en la I.E. Escuela Normal Superior de la Presentación se han facilitado distintas formas de participación para todos los estudiantes, en estos espacios algunos alumnos tienen tareas asignadas dentro de la misma institución lo que permite fomentar en ellos valores como la responsabilidad, la puntualidad y la cooperación, es aquí entonces donde se deduce que la inclusión educativa va mas allá de los saberes que los estudiantes reciben en el salón de clases, es decir que su formación puede darse también partiendo de situaciones presentes dentro del mismo contexto escolar, las cuales le permitan aprender de otras formas significativas partiendo de sus capacidades.

Institución Escuela Normal Superior de la Presentación
“Un lugar para aprender y convivir en medio de la diversidad”

“Un vistazo al proceso de inclusión
y atención a la diversidad”

Experiencia de la Institución Educativa Juan XXIII Municipio de Marquetalia

MARÍA IRMA OSORIO RAMÍREZ
DOCENTE DE APOYO IE JUAN XXIII
NOVIEMBRE DE 2012

“La naturaleza es diversa y no hay cosa más genuina en el ser humano, que la diversidad” (Miguel López Melero-2004)

Misión institucional: La Institución Educativa Juan XXIII de Marquetalia forma líderes proactivos con calidad humana, académica y técnica en modalidad ambiental; estimula el talento artístico, desarrollando competencias para el mundo laboral; aprovecha los recursos del medio y educa en el respeto a la diversidad de niños, niñas y jóvenes.

Carácter de la institución: Oficial

Niveles educativos: preescolar, básica primaria, básica secundaria y media técnica ambiental en convenio con el SENA.

Sedes: 4

Dirección: Carrera 1 N° 2-47 Barrio Juan XXIII

Rector: Especialista Reinaldo Cuervo López

Docente de Apoyo: María Irma Osorio Ramírez

Breve reseña de la institución

En el año de 1957, llegó a este municipio el Pbro. Antonio María Hincapié Soto, nombrado como párroco por el Arzobispo de Manizales, fundador de la institución y Rector de la misma, hasta enero 10 de 1993, fecha en la que falleció. Le han sucedido otros rectores y el actual, Especialista Reinaldo Cuervo López, labora desde Julio del 2006.

Inició el Instituto Juan XXIII (hoy I.E. Juan XXIII) en el año de 1960 y en 1965 se promovieron los primeros bachilleres.

La especialidad para la media técnica es ambiental, pero a lo largo de su existencia la institución ha explorado otras posibilidades, con el fin de responder a las necesidades del contexto y de mantener a tono a sus egresados con las demandas actuales. El modelo pedagógico es constructivista de aprendizaje significativo, en el cual se trabaja constantemente, para buscar las fortalezas del mismo en cuanto al proceso de inclusión y atención a la diversidad.

Historias que han dejado huellas en una escuela inclusiva

Recrear lo que ha sido el proceso de inclusión y atención a la diversidad en Marquetalia, es simplemente volver sobre los derechos que a cada quien nos asiste como seres humanos; es ponerse en el lugar del otro y pensar si a él como a mí, también le gustaría tener oportunidades para lograr sus metas. Es además, regresar 5 años en el tiempo (año 2006) y encontrar una institución buscando que tres docentes un tanto arriesgadas, que laboraran en escuelas, sin espacio locativo, con mínima información sobre el tema, con escasa orientación más que su propia iniciativa y poco apoyo de otras instituciones y de la Secretaría de Educación, quien para esa época empezaba a conocer una fundamentación conceptual al respecto, construida desde el MEN, se lanzaran a la aventura de conformar un equipo que para ese entonces se llamó UAI (Unidad de Atención Integral); no se sabía mucho cómo hacerlo, pero había que hacerlo. Ya decididos tres nombres, se inició el recorrido de este camino lleno de obstáculos, pero también de oportunidades y sobre todo de la ilusión de poder entrar al mundo de seres llenos de sueños, de posibilidades y dificultades con la esperanza de comprender y aceptar sus necesidades, individuales o comunes, visibilizándolas para hacer de ellas el trampolín al logro de la realización personal.

Se asignó entonces una docente que desde la Secretaría de Educación Departamental, ejercía labores de coordinadora del programa y gestionaba procesos de formación para los docentes a cargo del mismo en los municipios.

Fue difícil empezar el recorrido sin directrices claras, con escasos puntos de referencia, tocar puertas, pedir orientación, consultar en una y otra fuente, para tratar de estar a tono con un proyecto tan ambicioso como fue inicialmente la integración escolar de la población con N.E.E. También era una oportunidad para explorar nuestro lado más humano, iniciando un proceso de formación que hacía comunes las vulnerabilidades cercanas, como situaciones de discapacidad, problemas de aprendizaje, emocionales y de toda ín-

Experiencia

dole, como si una luz apareciera para quienes hasta el momento (en muchos casos) habían tenido pocas opciones.

Se tuvo buena acogida y gran colaboración desde la Jefatura de Núcleo, la Administración Municipal, la Secretaría de Desarrollo Humano y Social, la Coordinación de Discapacidad del Municipio, la Asociación Alejandra Zulua-ga, y por supuesto de las directivas de la I.E. Juan XXIII, quien desde el inicio le apostó al programa y abrió sus puertas a cualificaciones, cediendo equipos y espacios para las mismas. Para el año 2007, las UAI desaparecieron y fueron implementadas las Aulas De Apoyo Especializadas, pero el enfoque seguía siendo muy integrador y se conocía poco de la filosofía incluyente, aunque ya el término era familiar.

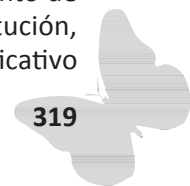
La Universidad de Manizales, empieza a hacer presencia en el municipio con sus cualificaciones en las que ofrecía información y estrategias de abordaje de las N.E.E; de igual manera las docentes encargadas hacen gestiones y consiguen otras capacitaciones, algunos materiales y ayuda económica para participar en congresos y otros. Se inicia el programa radial y desde allí, la difusión del proyecto. Este año se hizo cualificación en diversidad y políticas de Inclusión a la totalidad de docentes del municipio.

A partir del 2008 la Universidad de Manizales asigna cada año, una profesional en Educación Especial, para fortalecer el trabajo de apoyo en el municipio, pero con dependencia de la Institución Educativa Juan XXIII. Así mismo el proyecto Caldas camina hacia la inclusión facilitó los recursos para iniciar los semilleros de potenciación para la población.

Se incrementaron las cualificaciones para las docentes de apoyo del departamento y se inicia el tránsito de la integración a la inclusión. La población se caracteriza y empieza una atención más pertinente a los estudiantes.

Cambia las políticas de atención del proyecto y con él, se enfatiza la formación en políticas de inclusión y atención a la diversidad. También se reciben materiales didácticos alternativos para la atención de los estudiantes.

La realización del diplomado “Educación para la Diversidad” en el 2009, con la gestión y el esfuerzo de la Universidad de Manizales y la Secretaría de Educación Departamental, dejó como resultado investigativo, proyectos de desarrollo en cada una de las instituciones participantes del mismo, a través de sus docentes de apoyo, algunos de los cuales se encuentran en ejecución, como es nuestro caso. “proyecto de formación en inclusión y diversidad para la transformación institucional de la comunidad educativa de la I.E. Juan XXIII”, se desarrolla desde el año 2010 buscando trabajar de manera articulada con toda la comunidad educativa para el mejoramiento de las prácticas, la cultura y las políticas de inclusión no solo en la institución, sino en otras del municipio. El mismo constituye un avance significativo



en la clarificación de conceptos y la puesta en contexto de la inclusión y la atención a la diversidad.

Parados en una realidad institucional, hay que decir que este recorrido ha incluido el paso por las mentes de muchos docentes, padres de familia, estudiantes, tratando de desentrañar sus imaginarios frente a una población que culturalmente se ha visto diferente a los demás; intentando permear sus concepciones, cambiar sus posturas radicales por una nueva filosofía. Como resultado se encuentra que algunos logran entender la inclusión, pero no todos aun siendo de la misma institución, nos referimos a lo mismo cuando hablamos de ella y como bien lo plantea Pere Pujolàs i Maset: “En una escuela inclusiva sólo hay alumnos, a secas, no hay alumnos corrientes y alumnos especiales, sino simplemente alumnos, cada uno con sus características y necesidades propias. La diversidad es un hecho natural, es la normalidad: lo más normal es que seamos diferentes (afortunadamente...)” (Pere Pujolàs i Maset- 2.006-Aulas Inclusivas y Aprendizaje Cooperativo).

Luego como producto de la reflexión y discusión institucional, se diseñó y aprobó el “Acuerdo institucional de Inclusión” buscando rutas de inclusión con calidad y hacer pertinente la atención a la población, según la capacidad instalada.

De igual manera se ha trabajado (y se trabaja aun) en el replanteamiento del SIE, en los aspectos descriptivos y valorativos de los estudiantes, para que realmente responda a concepciones incluyentes. La inclusión es para nosotros un asunto de oportunidades y la institución busca transformarse cada día, al igual que los docentes y la comunidad educativa en general, para mejorar la atención de las necesidades educativas en sus estudiantes; se quiere que la flexibilización sea un principio institucional, se plantean ajustes razonables en los ejercicios académicos y en las metodologías de los docentes, que permitan mejores resultados con los estudiantes. En las metas, planes de mejoramiento y discusiones institucionales, están presentes la inclusión y atención a la diversidad, como temas importantes para la cultura escolar; se han vivido procesos de sensibilización, cualificación y formación. Siguiendo el pensamiento de Miguel López Melero: “Hay que construir el valor de la confianza, reconocer al otro desde su esencia humana como ser diferente, pero no desigual; no se exigen los cambios en las personas (maestros), no se requiere un ser humano nuevo, sino fundamentalmente los cambios culturales, visibles en los modelos educativos y las prácticas pedagógicas” (Miguel López Melero- 2004)

Con la aplicación del índice de inclusión en el 2009 en las instituciones urbanas y en el 2011 en las rurales y la realización de eventos que reconocen la diversidad, se ha visualizado más el alcance del proyecto, sirviendo de marco

sensibilizador para que la comunidad marquetona vuelva su mirada al reconocimiento, los derechos y las posibilidades de toda la población estudiantil

En este momento las instituciones, los docentes, los estudiantes y la comunidad, tienen un compromiso con el tema de inclusión. La Universidad continúa haciendo presencia en el municipio, a través de profesionales que acompañan y fortalecen el trabajo de las docentes de apoyo mediante talleres de cualificación, orientaciones para situaciones específicas y visitas de monitoreo. Se continúa en la resignificación del PEI, con criterios de inclusión y en labores de acompañamiento al sector urbano y rural.

Para terminar y aludiendo a la enseñanza diferenciada, conviene pensar la escuela como un lugar, que siendo común para muchos, ofrezca opciones y posibilidades, según las particularidades de los estudiantes, para que ella no se convierta en lo que plantea Carol AnnTomlinson en su obra Estrategias para Trabajar con la Diversidad en el Aula: “A veces la escuela es como un zapato hecho, para calzar en un pie ajeno”.



Caldas camina hacia la inclusión



ISBN: 978-958-9314-72-2



9 789589 314722



Una alianza
**GOBERNACIÓN DE
CALDAS**
Secretaría de Educación
Departamento de Caldas



**UNIVERSIDAD DE
MANIZALES**