

La cultura de inclusión: una mirada desde las voces de los educandos de grado tercero y sus representantes de familia en la institución educativa San Agustín (Popayán – Cauca)

The culture of inclusion: a look from the student's voices and their family representatives in the San Agustín educational institution (Popayán - Cauca)

A cultura da inclusão: um olhar a partir das vozes dos alunos da terceiro ano e de seus familiares na instituição educacional San Agustín (Popayán - Cauca)

Carmen Lucía Parra Rodríguez¹, Francia Elena Muñoz Imbachí²,
Ofelia Yasno González³

Resumen

El siguiente artículo es el resultado de un proceso investigativo que tuvo por objetivo comprender la cultura de la inclusión en la Institución Educativa (IE) San Agustín, de Popayán (Cauca), desde la mirada de los estudiantes de grado tercero y sus representantes de familia, con el fin de visibilizar sus voces en la construcción de escenarios educativos incluyentes. Este estudio es de carácter cualitativo y fue desarrollado a través de una metodología etnográfica con técnicas como la observación participante y la entrevista, las cuales posibilitaron aproximarse a las niñas y a sus familias y posicionarlas como protagonistas de la investigación. De igual modo, se analizaron categorías relacionadas con la inclusión, la educación inclusiva, la cultura de la inclusión y la diversidad, que permitieron precisar, según la mirada de las estudiantes de grado tercero y sus representantes de familia, que en la IE San Agustín, la cultura de la inclusión algunas veces es sesgada por una serie de situaciones segregadoras que afectan el bienestar de las niñas y el de sus familias; pero, en otros momentos, aquella inclusión es mediada por el afecto que sustenta las interacciones entre los miembros de la comunidad educativa, sobre todo, las establecidas entre las profesoras y las alumnas.

Palabras clave: inclusión, cultura, diversidad, educación inclusiva, diferencias.

¹ Magister en Educación desde la Diversidad, Universidad de Manizales. Correo electrónico

² Magister en Educación desde la Diversidad, Universidad de Manizales. Correo electrónico: profefrancy16@hotmail.com

³ Magister en Educación desde la Diversidad, Universidad de Manizales. Correo electrónico: ofeliayasno@hotmail.es

Abstract

The following article is the result of an investigative process that its objective was to understand the culture of inclusion in Institución Educativa (IE) San Agustín of Popayán (Cauca) from the perspective of third grade students and their family representatives in order to make visible their voices in the construction of inclusive educational settings. This study is qualitative, and it was developed through an ethnographic methodology with own techniques, such as participant observation and interviews, which made it possible to approach the girls and their families and take them position as protagonists of the research. Similarly, some categories related to the inclusion, inclusive education, culture of inclusion and diversity were analysed that allowed, according to the gaze of the third-grade students and their representatives of family, that in the IE San Agustín the culture of inclusion sometimes is skewed by a series of situations that affect the well-being of the girls and their families; but at other times, that inclusion is mediated by the affection that sustains the interactions among members of the educational community, especially those established between teachers and students.

Keywords: inclusion, culture, diversity, inclusive education, differences.

Resumo

O artigo a seguir é resultado de um processo investigativo que objetivou compreender a cultura de inclusão na Instituição de Ensino (IE) San Agustín, Popayán (Cauca), na perspectiva de alunos do terceiro ano e seus representantes familiares, a fim de tornar as suas vozes visíveis na construção de cenários educativos inclusivos. Este estudo é de natureza qualitativa e foi desenvolvido por meio de uma metodologia etnográfica com técnicas como observação participante e entrevista, que possibilitou abordar as meninas e suas famílias e posicioná-las como protagonistas da pesquisa. Da mesma forma, foram analisadas as categorias relacionadas à inclusão, educação inclusiva, cultura de inclusão e diversidade, que permitiram especificar, na visão dos alunos do terceiro ano e de seus familiares, que na região de San Agustín IE. a cultura da inclusão é às vezes enviesada por uma série de situações segregantes que afetam o bem-estar das meninas e suas famílias; mas, em outros momentos, essa inclusão é mediada pelo afeto que sustenta as interações entre os membros da comunidade educativa, especialmente aqueles estabelecidos entre os professores e os alunos.

Palavras-chave: Inclusão, cultura, diversidade, educação inclusiva, diferenças

Presentación

El artículo resume los hallazgos originados desde la investigación denominada La cultura de inclusión, desde las voces de los educandos de grado tercero y sus representantes de familia, en la Institución Educativa San Agustín (Popayán - Cauca). La temática abordada surgió con el fin de identificar cómo se desarrolla la cultura educativa incluyente en la institución mencionada, desde la perspectiva de niñas de grado tercero de primaria y sus representantes de familia, con el fin de visibilizar sus voces en la construcción de un mundo que cada día lucha por minimizar los

actos segregadores y contribuir, desde la educación, a consolidar una cultura incluyente.

Planteamiento del problema

Los escenarios educativos requieren permanentes reflexiones y discusiones para aportar sentido a la construcción de conocimiento de todos los educandos; por ello, es preciso reflexionar respecto a diversas temáticas, asociadas con el mejoramiento de la calidad educativa, para favorecer los procesos pedagógicos y las propuestas de formación de los educandos, de sus familias y de la sociedad en general. Por tal razón, esta investigación analizará la cultura de la inclusión en la IE San Agustín (Popayán- Cauca) desde las voces de los estudiantes de grado tercero y sus representantes de familia, con el fin de contribuir a posicionar la escuela como un espacio incluyente que signifique para los miembros de la comunidad educativa la oportunidad de acceder, permanecer y participar de todos los procesos escolares.

En esta dirección, para hablar de inclusión, se comprende el concepto desde sus orígenes en los años noventa, cuando la educación incluyente se posicionó para contrarrestar el rechazo al cual eran sometidos los estudiantes en situación de discapacidad o necesidades educativas especiales (como se denominaban en aquel tiempo, según Arnaiz, 2011). Este tipo de educación se reafirmó con la Declaración de Salamanca (1994) en la cual se consideraron aspectos para garantizar a todo el estudiantado el acceso a las instituciones que eligieran; así mismo, en foros educativos internacionales (Dakar, 2000) se propusieron diversas estrategias para asegurar que la educación pública no vulnerara la integridad de ningún estudiante.

Por su parte, la Unesco (2007) determinó la inclusión educativa como el trabajo desarrollado por las instituciones escolares para responder a la diversidad del estudiantado. En Colombia, desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN), se reitera la importancia de atender en las instituciones educativas a todos los educandos en situación de discapacidad, partiendo "de la premisa que, junto a otros, niños, niñas y jóvenes pueden aprender en un entorno educativo que ofrezca condiciones de accesibilidad y provea experiencias de aprendizaje significativas para todos" (2008, p. 23).

Los aspectos mencionados también son respaldados por la Constitución Colombiana (1991) y la Ley General de Educación (1994), que exponen los derechos educativos que tienen todos los educandos, los cuales aseguran su participación en la escuela, sin ningún tipo de segregación. Se legitima entonces, desde diferentes instituciones, la inclusión como una forma de oponerse a la discriminación y se asume como un proceso que exige cambios estructurales en las políticas educativas con el fin de promover prácticas coherentes con la diversidad del estudiantado (Booth y Ainscow, 2000). Se espera que las instituciones educativas acojan a todos los alumnos "independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, emocionales, lingüísticas u otras... Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los

niños, incluidos aquellos con discapacidades graves...” (Unesco, citado por Echeita y Verdugo, 2004, p. 15).

En consecuencia, en este estudio se analizará la cultura de la inclusión en la IE San Agustín, desde la perspectiva de los estudiantes de grado tercero y sus representantes de familia, teniendo en cuenta que en este plantel educativo la democracia es fragmentada cuando los procesos académicos solo son orientados desde los directivos y docentes, omitiendo la participación de las estudiantes y sus representantes de familia, lo cual invisibiliza sus voces y les impide intervenir en los procesos de inclusión escolar.

La filosofía del colegio está orientada a formar personas capaces de encargarse de su propio desarrollo y de su proyecto de vida, guiadas por principios y valores espirituales, éticos y morales que posibiliten actuar comprometidos con la construcción de una sociedad más justa. De acuerdo con esto, sería oportuno que las estudiantes y sus representantes de familia intervinieran de manera más activa en los diferentes procesos. Por tales razones, este estudio tendrá por objeto aproximarse, observar y analizar cómo y de qué manera surgen los procesos de inclusión al interior de la IE San Agustín, desde la perspectiva de las niñas y sus representantes de familia.

Respecto a la cultura de la inclusión en los escenarios educativos se realizó una búsqueda de investigaciones desarrolladas a nivel internacional, nacional y regional. Ávila y Martínez (2013), Medina (2013) y Donato, Kurlat, Padín y Rusler (2014), analizan la inclusión escolar de estudiantes en situación de discapacidad, desde que ingresan a los primeros años de escolaridad. Los estudios determinaron que, desde la perspectiva de algunos docentes, la inclusión se relaciona en mayor medida con los niños con discapacidad, los cuales representan un "problema" puesto que, según ellos, carecen de capacidades que les impiden avanzar en el campo académico.

Las investigaciones evidenciaron que la atención a la diversidad, y en especial a la población en condición de discapacidad, es sin duda uno de los desafíos más importantes al cual se enfrentan en la actualidad las instituciones educativas.

Las investigaciones referidas reiteran la necesidad de romper paradigmas tradicionales, flexibilizar los currículos, contar con docentes comprometidos con su labor y con el trabajo de todos los miembros de la comunidad educativa, para generar prácticas democráticas y de inclusión que potencien las habilidades de todos los estudiantes.

No obstante, cabe decir que la mayoría de investigaciones consultadas centran su interés en los estudiantes con discapacidad, como si los procesos de inclusión solo se refirieran a la participación de ellos en los escenarios escolares y sociales. Por el contrario, en este estudio se asume la inclusión desde un plano más holístico, en el cual todos los seres humanos son importantes; además, los procesos incluyentes no abarcan solamente a los individuos con discapacidad, sino que tienen por objetivo involucrar a todas las personas en distintos procesos y aspectos de la vida (comunitarios, sociales, escolares, entre otros), sin ningún tipo de segregación.

Para desarrollar esta investigación, desde postulados teóricos que la sustenten, se hará alusión a la inclusión como una posibilidad de

transformación educativa que promueve la participación de todos los educandos en los escenarios escolares y sociales; se abordará la cultura de la inclusión con algunos planteamientos que la subyacen; y, finalmente, se analizará la diversidad como condición natural que merece ser valorada en los sujetos.

La inclusión como oportunidad para garantizar los derechos humanos

La inclusión es el derecho de todos los individuos (niños, jóvenes o adultos) de ser reconocidos y valorados en sus grupos de referencias (familia, escuela, amistades, trabajo...) al igual que las personas con discapacidad, pertenecientes a minorías étnicas o inmigrantes (Echeita, 2013). La inclusión favorece los derechos humanos y posibilita la construcción de una sociedad justa y democrática, por ello ha de considerarse como:

una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a convivir con la diferencia y de aprender a aprender de la diferencia. De este modo la diferencia es un factor más positivo y un estímulo para el aprendizaje de menores y adultos. (Ainscow, 2003, p. 12).

Asegurar la inclusión de todos los seres humanos en la sociedad exige reconocer su característica diversa, su esencia de sujetos únicos, configurados por atributos que los hacen genuinos y merecedores de respeto. La inclusión, según Echeita (2013) no es sólo un sentimiento de bienestar emocional y relacional al cual puede llegarse desde la acción educativa, sino que es la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad, cuya exigencia esté acorde con las capacidades y a las necesidades de cada estudiante. Esta postura promueve el acompañamiento a todos los alumnos, sobre todo aquellos más vulnerables a los procesos de exclusión.

En esta propuesta investigativa se entenderá la inclusión como aquella posibilidad de los educandos para participar con libertad de todos los procesos educativos, sintiéndose plenos en el desarrollo de sus habilidades y cualidades, y con oportunidad de aprender de sus errores y relacionarse con los otros desde la diversidad. Buscar procesos incluyentes demanda considerar a los estudiantes como sujetos diferentes, que poseen características únicas, diversas formas de sentir, de expresar emociones, de emitir sus discursos, de manifestar actitudes, entre otros factores que han de examinarse para establecer canales de dialogicidad y proteger sus derechos humanos entendiendo que:

Los derechos humanos son indivisibles, como lo es también, inequívocamente, la dignidad humana, que constituye su fundamento principal. De ahí la importancia capital de promover y crear las condiciones que hagan posible, viable, su cumplimiento y garanticen al mismo tiempo su correspondiente salvaguarda y eficacia. (Blázquez, 2014, p. 126).

Desde esta perspectiva, se asume la dignidad humana como un derecho inalienable e innegociable, por lo tanto, ha de promoverse como valor intrínseco del ser humano, el cual no admite actos de segregación, sino que exige ser protegido, por lo cual es necesario “incidir en la educación, porque el racismo y la discriminación no radican ni provienen de los genes. Los prejuicios y las actitudes excluyentes no son innatos, ni tampoco se heredan biológicamente, sino que se aprenden, y eso significa que son enseñados” (Blázquez, 2014, p.131).

La educación inclusiva: una oportunidad de encuentro entre sujetos diversos

Respecto a la educación inclusiva, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) establece parámetros para garantizar a todas las personas la inclusión al campo escolar. De acuerdo con ello, existe la Guía 34 (Organización del Sistema Educativo) la cual precisa conceptos generales de la educación preescolar, básica y media y expone estrategias para realizar planes de mejoramiento en las instituciones educativas que propicien prácticas de inclusión.

Desde la guía se propone asumir la heterogeneidad estudiantil, de manera favorable, para abordar la educación inclusiva como “una educación que proporciona apoyo social e instructivo a todos los estudiantes y que se centra en construir la interdependencia, el respeto mutuo y la responsabilidad, indudablemente es una perspectiva más justa de la educación” (Torres, 2010, p. 6). Por lo tanto, promover una educación incluyente demanda posicionar a la escuela como un lugar en el cual las prácticas pedagógicas se sustenten en la justicia, el reconocimiento por la diversidad, la democracia y la posibilidad de expresarse con autonomía y libertad; de esta manera, la escuela se constituye como:

El espacio ideal para ejercer la libertad y potenciar en las personas habilidades creadoras, autónomas, con iniciativa, y la toma de una posición que, de acuerdo a Freire (2008, p. 82), sea dialógica, abierta, curiosa, indagadora y no pasiva, en cuanto habla o en cuanto escucha. Lo que importa es que profesor y alumnos se asuman como seres epistemológicamente curiosos. (Ainscow, 2003, p. 13).

Los procesos educativos incluyentes exigen una relación dialógica entre docentes y educandos, para lograr procesos de construcción de conocimiento significativos que no resten importancia a los alumnos, sino que los consideren sujetos pensantes, reflexivos y críticos, los cuales, como lo señala Freire (2008) no son individuos vacíos para llenar de contenidos, sino seres humanos capaces de relacionarse con los otros desde una formación axiológica, la cual impida o minimice acciones de segregación.

La cultura de la inclusión sustentada en la interacción entre los sujetos

Para comprender cómo surge la cultura de la inclusión en la IE San Agustín, es necesario analizar el término cultura, remitiéndose a los planteamientos de Bruner (1991), quien señala que la cultura es:

La que moldea la vida y la mente humanas, la que confiere significado a la acción situando sus estados intencionales subyacentes en un sistema interpretativo. Y esto lo consigue imponiendo patrones inherentes a los sistemas simbólicos de la cultura: sus modalidades de lenguaje y discurso, las formas de explicación lógica y narrativa, y los patrones de vida comunitaria mutuamente interdependientes. (p. 48).

Toda acción humana está orientada por patrones culturales manifiestos en el entorno del sujeto, el cual se construye de acuerdo con la interacción con los otros y las vivencias en comunidad. Bruner (1991) define la cultura como “la aparición simultánea de sistemas simbólicos compartidos, de formas tradicionales de vivir y trabajar juntos” (p. 28), lo cual implica pensarla desde lo individual y desde lo colectivo. Por ello “nuestra forma de vida, adaptada culturalmente, depende de significados y conceptos compartidos, y depende también de formas de discurso compartidas que sirven para negociar las diferencias de significado e interpretación” (Bruner, 1991, p. 29).

Consolidar una cultura escolar incluyente para posibilitar la autonomía, la libre expresión y la formación de los sujetos desde un plano más humano, exige una serie de acciones y compromisos por parte de todos los agentes educativos. Así, por ejemplo, es preciso que los procesos de construcción de conocimiento no se releguen a un plano discursivo alejado de la realidad de los educandos, sino que se ejecuten desde la formación de individuos, posibilitados para interactuar con los otros a través de cualidades y valores que cimenten dicha relación.

La inclusión como posibilidad para el reconocimiento de la diversidad

Hablar de inclusión exige referirse a las diferencias de cada individuo, las cuales no admiten ningún tipo de segregación, sino por el contrario, requieren valoración y reconocimiento para lograr verdaderos procesos de inclusión educativa. Es entonces necesario referirse a la diversidad humana, comprendiéndola como:

La circunstancia de ser distinto y diferente, pero también a la de ser desigual, lo que no sólo se manifiesta en una forma de ser variada, sino de poder ser, de tener posibilidades de ser y de participar en los bienes sociales, económicos y culturales... (Gimeno, 1991, p. 34).

La diversidad es una condición natural, caracterizada por las diferencias existentes en cada sujeto que definen su forma de pensar, percibir el mundo, interactuar con los otros, desarrollar sus capacidades y actuar ante determinadas circunstancias. Al respecto, Santos (2001) también señala la importancia de atender la diversidad de los educandos, para lo cual es necesario aproximarse a sus contextos, pues si la escuela se

cierra sobre sí misma, si no tiene en cuenta lo que sucede en su exterior, si no se vincula a su entorno, será difícil superar sus limitaciones y modificar sus líneas de acción.

El reto de la educación contemporánea es romper con la homogenización para implementar ambientes inclusivos en el aula de clase, lo que implica evitar esquemas de enseñanza tradicionales y dar paso a la diversidad para conseguir “comunidades de apoyo mutuo, si los maestros promueven el respeto a las diferencias y dan ocasión a sus alumnos para que contemplen a los demás de formas distintas” (Sapon, 2007, p. 59).

Metodología

Este estudio es de carácter cualitativo con enfoque etnográfico, pues tiene como objetivo analizar un fenómeno educativo, con el fin de comprender la cultura de la inclusión, según las voces de los estudiantes de grado tercero, de la IE San Agustín y sus representantes de familia. Es de carácter etnográfico teniendo en cuenta que la finalidad de la etnografía es “la descripción de los contextos, la interpretación de los mismos para llegar a su comprensión, la difusión de los hallazgos, y, en último término, la mejora de la realidad educativa” (Álvarez, 2008, p. 23).

Para obtener la información necesaria y cumplir con los objetivos de este estudio, se emplearon técnicas propias de la etnografía como las entrevistas semiestructuradas, la observación participante y los grupos focales, acompañados de actividades como las expresiones gráficas. En primera instancia, la observación participante permite la familiaridad con la población participe del estudio y ayuda a conocer el escenario y la realidad que la configura.

En este estudio también se emplearon las entrevistas que, según Escobar y Bonilla (2009), son una técnica de obtención de información que posibilita “recolectar información para resolver las preguntas de investigación” (p. 53); además, permiten aproximarse a los conocimientos, actitudes y prácticas sociales de las personas respecto a distintos temas o fenómenos.

Otra técnica empleada fue la expresión gráfica libre, para que las niñas plasmaran, a través de imágenes, su visión respecto a las temáticas en cuestión. La expresión gráfica es un recurso válido para analizar el contexto en el que se encuentran los infantes y les ofrece la oportunidad de expresar y comunicar diversas emociones o sentimientos; de igual modo, las expresiones gráficas ayudan al maestro a reconocer características que particularizan a cada uno de los niños y niñas.

Procedimiento

Para iniciar la ejecución de este proyecto de investigación se presentó un consentimiento informado a las directivas de la IE San Agustín para el desarrollo del trabajo de campo. Una vez obtenido el permiso, se solicitó la aprobación de las niñas y de sus representantes de familia para confirmar su participación en el proyecto; todos los miembros

mencionados afirmaron su intervención y después se inició el trabajo de campo.

Lo primero que se hizo fue una reunión con los participantes para socializarles los objetivos del proyecto y su importancia para la institución y para cada uno de ellos. Luego se realizaron una serie de talleres de sensibilización acerca de la diversidad en general, tendientes a conocer la postura de los participantes respecto a la misma. Después, las niñas realizaron dibujos apoyados por términos que, según ellas, definían la diversidad, los cuales se socializaron con los compañeros discutiendo los resultados obtenidos.

Las niñas también participaron de talleres y actividades lúdicas en las cuales se presentaban videos relacionados con la inclusión, la diversidad y la importancia del buen trato hacia los demás. De igual modo, se realizaron reuniones con los representantes de familia de las niñas, con el fin de escuchar sus testimonios o percepciones respecto a la diversidad y para conocer, desde sus perspectivas, cómo se vivencia la cultura de la inclusión en la IE San Agustín.

El trabajo de campo también permitió la formulación de entrevistas individuales a profundidad, tanto a las niñas como a sus representantes de familia, con el fin de indagar sus posiciones respecto a la cultura de la inclusión.

Unidad de análisis y unidad de trabajo

La unidad de análisis es la cultura de la inclusión en la IE San Agustín de Popayán (Cauca), desde la mirada de los educandos de grado tercero y sus representantes de familia. La unidad de trabajo estuvo conformada por 35 estudiantes de grado tercero, cuyas edades oscilan entre 7 y 9 años, junto con sus representantes de familia, y se llevó a cabo en la Institución Educativa San Agustín (Popayán, Cauca).

Análisis de la información

El análisis de la información obtenida en este estudio implicó tres fases o momentos: fase descriptiva, fase interpretativa y fase de construcción de sentido. La fase descriptiva está relacionada con la organización y agrupación textual de la información obtenida de acuerdo con las respuestas espontáneas de los participantes. La siguiente fase es la interpretativa en la cual se examina la información obtenida, sustentada desde distintos planteamientos expuestos de manera previa en el referente teórico, de tal modo que se contrastan las teorías consultadas con los datos originados del trabajo de campo. Y, por último, se desarrolla la fase de construcción de sentido en la cual se vincula la información obtenida y se relaciona con elementos conceptuales que sustentan la investigación, junto con los aportes que ello supone. Además, se relacionan las categorías iniciales y las que emergen como resultado de la investigación.

Fase Descriptiva

En esta fase se exponen las expresiones de las 35 niñas del grado tercero de la IE San Agustín y las de sus representantes de familia. Estas expresiones se organizaron en categorías que direccionan el proceso investigativo. La información presentada en este apartado corresponde al procesamiento cualitativo: codificación, agrupación y descripción de cada uno de los ítems relacionados con las categorías.

La primera, es la **inclusión escolar**: oportunidad para garantizar los derechos humanos de los educandos. Los descriptores de esta categoría son los siguientes:

- Interacciones escolares: tensiones entre prácticas de exclusión y de inclusión.
- La convivencia como elemento generador de inclusión.

La segunda categoría es denominada **la cultura de la inclusión**: sustentada en la formación axiológica de los sujetos y sus descriptores son los siguientes:

- Fortalecimiento de valores
- Afectividad

La tercera categoría nombrada **la inclusión como posibilidad para el reconocimiento de la diversidad** tiene los siguientes descriptores:

- Reconocimiento
- Dialogicidad

Categoría 1: La inclusión escolar: oportunidad para garantizar los derechos humanos de los educandos.

Descriptor 1: interacciones escolares: tensiones entre prácticas de exclusión y de inclusión.

Una vez realizado el trabajo de campo, se evidenciaron interacciones escolares mediadas por prácticas de exclusión y de inclusión, pues tanto las estudiantes como sus representantes de familia narraron una serie de episodios excluyentes pero también expusieron estrategias, que, según ellos, pueden minimizar aquellas acciones y propiciar la inclusión educativa. En primer lugar, las niñas manifestaron sentirse, en ocasiones, rechazadas por sus compañeras, pues les exigen ciertas características para encajar en un grupo determinado, de lo contrario, se someten a prácticas de discriminación que afectan su autoestima, tal como lo señala la participante⁴ 4: *A veces peleamos entre niñas porque algunas no son iguales a las demás, porque no tienen las mismas cosas y porque a veces no les gusta por la letra, tampoco porque se saca buenas notas o porque es obediente y ellas quieren que todas sean iguales, quieren que sean igual que ellas, por eso no les gusta salir con ellas.*

Aparte del discurso expuesto, otras niñas también narraron situaciones que afectan su bienestar y las hace sentir rechazadas, pues las demás las agreden cuando no les gusta algún rasgo de su aspecto físico o

⁴ El nombre de las niñas fue sustituido por la palabra “participante”, con el fin de preservar su identidad. El número se empleó para indicar a cuál de las niñas se refiere el testimonio.

de su comportamiento. Tales situaciones son respaldadas por un grupo de alumnas que impiden a las demás expresarse con libertad en el aula de clase: *Hay niñas que a veces hacen sentir mal a las otras, no hay que decir quiénes son, porque de pronto se sentirían mal decirlo delante de todas, y hay niñas que a veces no me dejan hablar, me tuercen los ojos, me dicen de todo... al descanso había un poco de niñas ahí sentadas yo les preguntaba si me podía hacer ahí y una dijo que no, que a mí no me importaba estar ahí.* (P. 12).

De igual modo, las niñas contaron sucesos en los cuales se sienten agredidas, pues en la cotidianidad escolar surgen situaciones que afectan la relación con sus compañeras, quienes las golpean, les quitan los turnos en las filas, las tratan con brusquedad, entre otra serie de agravios evidenciados, sobre todo, a la hora del recreo, cuando los docentes no están muy al tanto de las interacciones entre ellas: *hay niñas de otros cursos que a veces nos hacen caer, nos hacen tropezar, porque a veces salen a descanso y bajan las escaleras corriendo y no tienen cuidado con las niñas pequeñas. Y también hay otras niñas aquí en el colegio que repiten muchas veces la comida y así las demás niñas no pueden comer, entonces así no se puede convivir en el colegio.* (P. 13).

Tales situaciones afectan la amistad entre las niñas, las aíslan y las hacen sentir vulnerables, pues muchas de ellas, debido a las discusiones con sus compañeras, deciden alejarse del grupo y evitar conflictos. Otras menores también reiteraron que se sienten rechazadas, burladas y tristes al no recibir un buen trato de parte de sus amigas, como lo evidencian sus testimonios:

- *Algunas compañeras no quieren salir conmigo y me siento mal porque salgo sola al descanso.* (P.2)
- *Sí, una amiga que tengo... que se llama..., ella siempre me hace sentir mal, a veces me dice que soy un alambre y me hace sentir mal y les dice a todas.* (P. 3).
- *Algunas niñas no me meten al juego porque dicen que yo no corro rápido.* (P. 2).
- *Sí, me he sentido rechazada cuando yo estaba en segundo, una amiga x me decía que no tenía papá porque yo no tenía el apellido de mi padre como las demás, sino el de mi mamá.* (P. 1).

De acuerdo con los testimonios de las estudiantes, fue evidente que muchas padecen situaciones de rechazo en su contexto escolar, pues sus compañeras les exigen actuar de determinada manera; por ejemplo, jugar rápido, ser inteligentes, tener a papá y a mamá juntos e incluso formar parte de la misma religión o contar con los mismos recursos económicos, pues de lo contrario serán víctimas de situaciones excluyentes.

Para los representantes de familia, es imperativo ofrecer a sus hijas espacios escolares en los cuales ellas puedan actuar con seguridad y confianza en sí mismas, sin ningún temor de ser discriminadas. Para tal efecto, consideran fundamental la participación del docente quien, según ellos, ha de ser un sujeto capaz de apoyar y respaldar a cada uno de los alumnos, ofreciéndoles seguridad y confianza, tal como lo manifestaron algunas madres de familia:

- *Mi niña me cuenta que cuando la profesora está en el salón, ella se siente segura para hablar, pero cuando están solas ella es callada. (P.5, Rp).*
- *La parte afectiva es la más importante, cuando hay amor hay confianza y hay seguridad, que la niña no sepa sumar pero que encuentre a la maestra sonriente con un abracito ella se va a sentir feliz y va a poderlo hacer. (P.2, Rp).*
- *Me ha parecido muy lindo, muy lindo que la profesora no fuera como el ogro que está en frente sino la compañera que le regala un abrazo, una caricia, y se preocupe por cada una de las necesidades que ellas tenían, no materiales porque lo material va y viene, sino las necesidades que son fundamentales el cariño, la atención. (P.6, Rp).*

De igual modo, los representantes de familia consideraron que, para lograr relaciones incluyentes en la institución educativa, es necesario que las interacciones entre todos los miembros de la institución educativa estén basadas en el afecto y la ayuda mutua. Por supuesto, ellos también depositaron en la familia la responsabilidad de formar a las menores como sujetos capaces de respetar a los demás, desde las diferencias que de manera natural los caracterizan.

Descriptor 2: La convivencia como elemento generador de inclusión

Así como los representantes de familia expusieron algunos aspectos que pueden abordarse en los escenarios escolares y en la familia para minimizar actos excluyentes, las niñas también visibilizaron sus voces para exponer hechos, que, según ellas, fortalecen y mejoran la relación con los otros:

- *Tenemos que aprender a no decirle a la compañera que haga esto o no haga esto porque ella tiene su propia creatividad, su propia imaginación, sus propias notas y uno no es igual a ella porque nosotros somos diferentes a ellas y así que uno diga, mira ellas son gemelas, no, tenemos diferentes pensamientos y cualidades. (P. 2)*
- *Que me dan cariño, que no me mienten, que siempre me apoyen para lo que necesite y que me ayudan a no tener miedo. (P. 11),*

Para las alumnas es importante mantener buenas relaciones con sus compañeras, pues así se sienten apoyadas, protegidas y queridas; tales sentimientos les generan bienestar, tranquilidad y motivación para participar e interactuar con las otras en todas las actividades desarrolladas en el ámbito escolar, pues las situaciones de discriminación les generan tristeza:

- *Cuando mis amigas no me quieren, no sé, me da desesperación y dolor en mi corazón y me siento mal. (P. 8).*
- *Me sentiría con pena por las personas que son rechazadas y las defendería y les dijera que la dejaran en paz. Yo creo que todas somos iguales y que nadie nos debe rechazar. (P. 4).*
- *No, también me siento mal porque si a una compañera la rechazan me están rechazando a mí. (P. 9).*

En resumen, todas las niñas narraron distintos episodios que las han hecho sentirse excluidas o tristes debido a las circunstancias mencionadas, que las hacen sentir como si no encajaran en un grupo determinado. No

obstante, muchas de ellas y sus representantes de familia también señalaron la importancia de respetarse entre sí, para consolidar relaciones con los demás basadas en el respeto, la solidaridad y el buen trato, y de esta manera lograr prácticas educativas incluyentes lideradas por escuelas que contribuyan a tal proceso.

Categoría 2: La cultura de la inclusión sustentada en la formación axiológica de los sujetos

Descriptor 1: fortalecimiento de valores

Para los representantes de familia resulta fundamental sustentar la formación de sus hijas en valores humanos, los cuales se construyen desde el hogar, pues ellos consideran que muchos de los actos excluyentes que surgen en la escuela se originan por la escasa formación en valores humanos que los menores reciben en sus casas:

- *Se da rechazo porque no se les ha enseñado el compañerismo, respeto y humildad, las niñas se pueden sentir rechazadas por alguna actitud negativa para ellas. (P. 1 Rp).*
- *Porque no sentimos y hablamos con ellas, debemos de ofrecerles mucho amor y comprensión a nuestras hijas. (P. 3 Rp).*

De tal modo que, para los representantes de familia, una formación humana de las niñas, sustentada en valores como la tolerancia, la justicia y el respeto, es fundamental para que ellas no agredan a ninguna compañera ni formen parte de acciones segregadoras que afecten la integridad de las otras. Las niñas insisten en la importancia de los valores humanos para entablar relaciones favorables con los otros, puesto que, si se tienen en cuenta aspectos éticos, es posible entablar una convivencia sustentada en la tolerancia y la comprensión:

- *Tenemos que aprender a respetarla y decirle: ¡mira, tú te equivocaste en esta palabra y también tenemos que aprender a ser amables con la persona. (P. 10).*
- *Tienen que aprender a respetar lo que las compañeras están diciendo porque luego nosotros también nos podemos equivocar. (P. 11).*
- *Sí, yo creo que nosotros los padres de familia debemos enseñarles a nuestras hijas a respetar y valorar a los demás. (P. 4).*
- *Nosotras no tenemos que reírnos de las demás compañeras así se equivoquen, en una palabra, tenemos que aprender a respetarla y decirle mira tú te equivocaste en esta palabra y también tenemos que aprender a ser amables con la persona. (P. 3).*

En síntesis, para las estudiantes es importante la libre expresión y la posibilidad de escuchar al otro, dialogar y compartir, no solo cosas materiales, sino también los conocimientos y experiencias que las unan y las impulsen a ayudarse mutuamente.

Descriptor 2: Afectividad

Para los representantes de familia es importante que las interacciones entre las personas estén mediadas por vínculos afectivos

expresados desde lo corporal y lo gestual, para transmitir seguridad, confianza y deseo de participación: La parte afectiva es la más importante, cuando hay amor hay confianza y hay seguridad, que la niña no sepa sumar pero que encuentre a la maestra sonriente con un abracito ella se va a sentir feliz y va a poderlo hacer. (P.2, Rp).

Aquella práctica pedagógica, que valora la parte afectiva y el conocimiento del contexto en el que se desenvuelven las estudiantes, posibilita la configuración de ambientes inclusivos donde impera la confianza, el respeto por el otro, que en voces de los representantes de familia se transforma en seguridad para la formación de sus hijas, posibilitándoles enfrentar retos cotidianos.

De manera similar, los representantes de familia manifestaron que consideran agradable la institución educativa, pues en ella se destaca el amor hacia sus hijas y la disciplina inculcada, como lo afirma el RP. 5: *me gusta mucho el amor que tienen por las niñas, la dedicación, la disciplina, los valores que les enseñan*. Tanto las niñas como sus representantes de familia consideran relevante el sentido de compañerismo, de unión y solidaridad, pues los consideran como manifestaciones de afecto que fortalecen las relaciones con los otros y posibilitan la inclusión.

Categoría 3: La inclusión como posibilidad para el reconocimiento de la diversidad

Descriptor 1: Reconocimiento

Para las estudiantes, el reconocimiento del otro, la valoración de cualidades y el respeto por las diferencias, es fundamental para mejorar las relaciones entre ellas y estrechar lazos de amistad. Para las niñas resulta favorable sentirse incluidas en los contextos escolares, interactuar con las demás y ser acogidas por sus compañeras, sin temor a ser rechazadas por las diferencias que las caracterizan. Para ellas, el hecho de ser reconocidas y admitidas por las otras es sinónimo de bienestar y felicidad:

- *Yo me siento feliz por tener amigas que me apoyan y que me meten en los juegos a la hora del descanso.* (P. 1).
- *Estudio con las compañeras que me quieren, porque uno aprende de ellas y puede explicarles a las niñas que no entienden.* (P. 3).
- *Que todas nos aceptemos, no importa si somos diferentes o pensamos diferente.* (P. 4).
- *Cuando participo con mis compañeras me siento muy especial porque uno puede participar y también le dan una oportunidad.* (P. 7).

Así como las niñas asignan valor al reconocimiento por parte de sus compañeras, también refirieron la importancia de contar con docentes que les permitan expresarse, tengan voluntad y paciencia para enseñarles, pues de esta manera, además de mejorar su autoestima, se propicia un ambiente agradable en el aula escolar:

- *La profe me deja hablar y no me interrumpe nunca.* (P. 5).
- *Que, si uno no entiende, la profe nos explica hasta el cansancio, mucho, hasta que entendemos.* (P. 8).

- *Si me deja hablar y nos deja a todas, por eso la amo mucho, mucho a mi profe.* (P. 10).
- *Me gusta compartir mis chistes, adivinanzas y preguntas con mi maestra y mis compañeras y luego ellas me dejan preguntar cosas que no entendía.* (P. 9).

Las niñas abordan el reconocimiento como la posibilidad que les permite actuar de manera libre y espontánea en el escenario escolar y, sobre todo, construir el conocimiento desde una interacción favorable con sus docentes, quienes valoren que ellas también pueden aportar a los procesos de aprendizaje.

Descriptor 2: Dialogicidad

Para los representantes de familia, es necesario que sus hijas sean reconocidas en el ámbito escolar y sean orientadas por profesores que potencien sus habilidades y les ayuden a mejorar, pero siempre con buena actitud. Ellos reiteraron la necesidad de establecer relaciones mediadas por el diálogo entre todos los miembros de la comunidad, sobre todo entre ellos y los docentes, pues afirman que si existen vínculos entre ambos se viabiliza la formación de las niñas y se genera un ambiente de confianza y apoyo:

- *Cuando tengo un problema con mi hija le comento a la profe para que me ayude a resolverlo con la psicóloga.* (P. 1 Rp.).
- *Debemos hablar con todos los padres de familia y con psicólogo y las niñas para así tener una buena relación para la sociedad.* (P. 6 Rp.).

Por tales razones, tanto los representantes de familia como las niñas manifiestan la necesidad de que sus diferencias sean reconocidas para propiciar la inclusión escolar, puesto que, si todos interactúan desde la justicia, la valoración de la diversidad y la democracia, es más fácil evitar situaciones de segregación.

Fase Interpretativa

En esta etapa se analiza la información recopilada teniendo en cuenta lo planteado por los autores en el marco teórico. Es un diálogo entre los actores (estudiantes y representantes de familia del grado tercero de la I. E. San Agustín) y los autores, para contrastar lo identificado en las fuentes consultadas con las expresiones y hallazgos vislumbrados en el trabajo de campo.

La inclusión escolar: oportunidad para garantizar los derechos humanos de los educandos.

Es evidente que entre las niñas del grado tercero de la IE San Agustín, persisten prácticas excluyentes que no reconocen la diversidad humana. Al respecto, pensadores como Ainscow (2003) y Sapon (2007) señalan que para lograr espacios educativos incluyentes es fundamental convertir a la escuela en un lugar donde se valoren las diferencias humanas y el alumno pueda aprender sin ser segregado por ningún aspecto.

De igual modo, las niñas consideran favorable sentirse aceptadas por los otros y tener la posibilidad de participar en todas las actividades escolares, sin que sus diferencias (raza, religión, cultura) representen un obstáculo. Al respecto, Gimeno (1996) señala la necesidad de aceptar la diversidad para garantizar la libertad de los sujetos y “el fomento del espíritu crítico independiente; lo que significa admitir las singularidades y el fomento de la tolerancia ante las diferencias, expresión de esa libertad y de esa autonomía”. (p. 61).

Desde esta mirada, el aula escolar es uno de los principales escenarios donde los estudiantes encuentran una oportunidad para expresar sus sentimientos, emociones e ideas, pues aprenden a compartir y a respetar las diferencias y pensamientos del otro; tal afirmación es aseverada por Sapon (2007) al precisar que “las aulas pueden convertirse en comunidades de apoyo mutuo si los maestros promueven el respeto a las diferencias y dan ocasión a sus alumnos para que contemplen a los demás de formas distintas. (p. 59)

Así mismo, en este estudio algunas madres de familia aseguraron haber sentido que sus hijas han sido excluidas en el escenario escolar, pues lo han visto reflejado en su comportamiento; ante ello, muchas mamás expresaron que enseñan a sus hijas a evitar acciones similares, pues es necesario respetar a las personas para crear ambientes propicios para las interacciones humanas. De esta manera, las instituciones educativas han de tener espacios que permitan el reconocimiento de los alumnos, donde la diversidad sea su principal eje, donde el profesorado conozca el contexto y el entorno en el cual los educandos se desenvuelven.

La cultura de la inclusión escolar mediada por la afectividad y el reconocimiento de las diferencias humanas.

Del trabajo realizado con representantes de familia y lo expresado por las estudiantes también pudo inferirse la importancia que asignan a las relaciones establecidas con los otros, las cuales, según ellos, son mediadas por vínculos afectivos que transmiten seguridad, confianza y deseo de participación. Respecto a ello, Freire (2010) considera oportuno sustentar los procesos de construcción de conocimientos desde manifestaciones afectivas, no solo hacia los alumnos, sino hacia todo lo relacionado con el proceso de enseñar. El pensador considera que una escuela donde se propician ambientes afectivos entre sus integrantes promueve la autonomía y la libre expresión y viabiliza las interacciones con los otros, valorando las diferencias humanas y asumiéndolas de manera natural.

Para Freire (2010), “cuando el niño imagina una escuela alegre y libre es porque la suya le niega la libertad y la alegría” (p. 93), por lo tanto, es fundamental promover espacios para construir una escuela feliz, la cual en el pensamiento se describe así:

La escuela que es aventura, que marcha, que no le tiene miedo al riesgo y que por eso mismo se niega a la inmovilidad. La escuela en la que se piensa, en la que se actúa, en la que se crea, en la que se habla, en la que se ama. Se adivina aquí la escuela que apasionadamente le dice sí a

la vida, y no la escuela que enmudece y me enmudece.
(Freire 2010, p. 84).

Por lo tanto, el afecto, el amor y la confianza, expresados por parte de todos los miembros de la institución educativa, permiten configurar ambientes inclusivos, democráticos, seguros y respetuosos, por lo cual es necesario comprender que para lograrlo es necesario una formación en valores humanos, pues no es posible lograr la inclusión educativa sin la convivencia y la tolerancia con lo que resulta diferente. (Freire, 2010).

La inclusión sustentada por la valoración de la diversidad humana

Desde las narrativas de los representantes de familia y lo expresado por las estudiantes, se evidenció que todos coinciden en la importancia que tiene para ellos sentirse aceptados en el contexto escolar, no solo para la construcción de su individualidad, sino para favorecer las interacciones establecidas con los otros, desde las diferencias que los particularizan. De acuerdo con lo mencionado, tanto las niñas como sus familiares, reiteraron la necesidad de sentirse acogidas por sus compañeras y profesoras, pues de esta manera se propicia un ambiente agradable y se sienten motivadas para asistir a la escuela.

Aquel reconocimiento de las diferencias, al ser propiciado por la escuela, favorece las interacciones entre las niñas y mejora su autoestima, teniendo en cuenta que, para los infantes en esta edad, es fundamental el reconocimiento. Respecto a ello, Piaget (1991) en sus estudios psicológicos sobre la primera infancia, señala que, durante el inicio de la etapa escolar, los niños empiezan a socializar con los otros, a trabajar en equipo y a construir saberes de manera conjunta.

Esto se observa ya en el lenguaje entre niños. Las discusiones se hacen posibles, con lo que comportan de comprensión para los puntos de vista del adversario, y también con lo que suponen en cuanto a búsqueda de justificaciones o pruebas en apoyo de las propias afirmaciones. (...) El lenguaje "egocéntrico" desaparece casi por entero y los discursos espontáneos del niño atestiguan por su misma estructura gramatical la necesidad de conexión entre las ideas y de justificación lógica". (Piaget, 1991, p. 28)

El trabajo colectivo mejora las interacciones sociales del menor, pues ya puede, por ejemplo, participar de un juego con normas preestablecidas e inicia un proceso de reflexión, entendida esta como "una conducta social de discusión, pero interiorizada (como el pensamiento mismo, que supone un lenguaje interior y, por lo tanto, interiorizado)", que mejora las interacciones con los otros y también ofrece autonomía y cooperación que favorece las relaciones afectivas.

Fase Construcción de Sentido

De acuerdo con el análisis de la información obtenida, pudo evidenciarse que en la IE San Agustín se presentan situaciones tendientes

a la exclusión y a la inclusión. Por una parte, hay niñas que se sienten excluidas al ser rechazadas por sus compañeras en los juegos o actividades escolares, y de otra manera se aprecian acciones que favorecen la aceptación del otro y minimizan los actos de rechazo. Según lo dicho, es necesario orientar los procesos formativos teniendo en cuenta las individualidades de los estudiantes, sus intereses, experiencias previas, motivaciones y ritmos de aprendizaje para que los actos incluyentes protagonicen las interacciones escolares. Al respecto Blanco (1999) afirma que la inclusión implica:

Que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se trata de lograr una escuela en la que no existan “requisitos de entrada” ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo; una escuela que modifique substancialmente su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, incluidos aquellos que presentan una discapacidad (p. 10).

De igual manera, conseguir espacios escolares incluyentes también requiere reconocer las configuraciones familiares y sociales de los estudiantes y la diversidad que los particulariza, pues como lo señala Santos (2001), la escuela ha de procurar atender a la diversidad de los educandos, para lo cual necesita aproximarse al contexto de ellos, la escuela debe “abrirse a la comunidad bidireccional, que permite conocer lo que sucede en su entorno y facilite las colaboraciones”. (p. 4.)

Desde esta perspectiva, fue explícito que los actores participantes de este estudio necesitan espacios incluyentes, pues para ellos resulta fundamental sentirse aceptados por su grupo escolar y ser reconocidos en su singularidad, pues ello les causa alegría y deseo de asistir a la escuela. También asignaron importancia a la parte afectiva, pues tanto para las niñas como para sus familias es esencial la familiaridad con los docentes, pues de esa manera se propician espacios favorables para el aprendizaje de los educandos.

Al respecto, Stainback (2007) señala que “las escuelas inclusivas enfatizan en que todos los integrantes se deben sentir ligados, aceptados y apoyados por sus compañeros y demás miembros de la comunidad” (p. 23), lo cual resulta significativo para los estudiantes pues, al sentirse aceptados por los demás también se sienten menos vulnerables ante las acciones de rechazo. Por tales razones, la formación escolar sustentada en valores humanos ha de ir de manera conjunta con los procesos cognitivos para minimizar los actos de rechazo y lograr escuelas incluyentes.

Conclusiones y Recomendaciones

En la IE San Agustín los procesos de inclusión no están encaminados a posibilitar la democracia educativa pues en las principales decisiones que se toman al respecto, las voces de los estudiantes y representantes de familia han sido invisibilizadas. Además, desde el Proyecto Educativo Institucional (PEI) no se han desarrollado estrategias

para consolidar una cultura incluyente que promueva la diversidad humana como una oportunidad para relacionarse con los otros y evitar actos segregadores.

Si se pretende lograr escuelas incluyentes, es necesario empezar por escuchar las voces de los actores educativos, como, en este caso, las de los estudiantes y representantes de familia, pues sus narrativas y actitudes son la base para reconocer cómo asumen la educación y cómo se posicionan frente a la inclusión escolar. A partir de tal reconocimiento fue posible precisar en este estudio, según las voces de los participantes, que consolidar una cultura escolar incluyente implica un trabajo originado desde el hogar, desde el cual es posible aportar a la formación de personas con valores humanos capaces de interactuar con los otros desde las diferencias.

En esta dirección, los partícipes de este trabajo asignaron mucha importancia a valores como el respeto y la tolerancia pues los consideran fundamentales para propiciar en el aula de clase ambientes de valoración por el otro, deseos de participación, seguridad para interactuar y motivación por aprender. Para lograr estos ambientes es pertinente contar con docentes dispuestos a orientar las prácticas pedagógicas desde el afecto, pues gracias a los vínculos de familiaridad establecidos con sus alumnos, será posible generar ambientes propicios para el aprendizaje, donde cobra valor no solo el lenguaje verbal, sino el corporal, la mirada, lo gestual, que fomenta en el estudiante confianza y seguridad y fortalece su autoestima.

Según el trabajo realizado, también es posible precisar desde las voces de los actores la importancia de la dialogicidad en el aula, pues en la actualidad muchos docentes se aproximan al contexto sociocultural de las estudiantes y permiten la libertad de expresión, lo cual, según cuentan los participantes, no era posible en años anteriores, pero en la actualidad si tienen la oportunidad de manifestar su sentir, preocupaciones, gustos e intereses.

En síntesis, fue posible cumplir con el objetivo de esta investigación y conocer cómo surge la cultura de la inclusión en la IE San Agustín. No obstante, se recomienda que, para futuros estudios relacionados con esta temática, se escuchen también las voces de los docentes, teniendo en cuenta que ellos son actores fundamentales de la práctica educativa y desde su quehacer pueden desarrollar actividades que impulsen la cultura de la inclusión y promuevan actitudes desde las cuales se naturalicen las diferencias humanas y se entretejan lazos favorables para la convivencia y el buen vivir. También es oportuno continuar con una etapa de sensibilización de los maestros, utilizando diferentes mecanismos de difusión, sobre la relevancia de propiciar espacios de inclusión, que valoren la diversidad del estudiante, sin ningún tipo de discriminación.

Referencias

Ainscow, M. (2003). Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos. *Journal of Educational Change*, 6, 109-124. Recuperado de http://redes.cepindalo.es/file.php/10/ARTICULOS_INCLUSIVIDA/mel_ainscow.pdf

Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24(1), artículo 10. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/6998>

Arnaiz Sánchez, P. (2011). Luchando contra la exclusión: Buenas prácticas y éxito escolar. *Revista Innovación Educativa*, 21, 23-35. Recuperado de www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/.

Ávila, A. y Martínez, A. (2013). *Narrativas de los y las docentes sobre la inclusión de niños y niñas con discapacidad en primera Infancia en el jardín infantil Colinas y el Instituto de Integración Cultural - IDIC*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.

Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, 48, 55-72.

Blázquez Ruiz, F. J. (2014). *Dialéctica de los derechos humanos*. Librería-Editorial Dykinson.

Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO. Recuperado de <http://es.slideshare.net/RobertoPrez6/indice-de-inclusin-tony-booth-y-mel-aiscoworiginal>.

Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.

Constitución Política de Colombia. (1991).

Donato, R., Kurlat, M., Padín, C., y Rusler, V. (2014). *Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Estudio de casos en regiones de Argentina*. Argentina. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

Echeita Sarrionandia, M. y Verdugo Alonso, M. Á. (2004). *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva*. Madrid: Rebiun.

Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De Nuevo “Voz y Quebranto”. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 11(2), 100-118. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art5.pdf>

Escobar, J. y Bonilla, F. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 9(1), 51-67.

Freire, P. (2008). *Pedagogía de la Esperanza: un encuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

- Freire, P. (2010a). *Cartas a quien pretende enseñar* (2ª ed.). Buenos Aires: siglo XXI
- Freire, P. (2010b). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (9ª ed.) Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1996). Diversos y también desiguales. ¿Qué hacer en educación? Kikirikí. Revista del Movimiento Cooperativo Escuela Popular, 38, 58-65. Universidad de Valencia.
- Medina, I. (2013). *Proyecto de inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva*. (Tesis de grado). Maestría en Educación. Universidad del Tolima.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Decreto 366 de 2009*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Índice de Inclusión. Programa de educación inclusiva con calidad "Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad", Revolución educativa Colombia aprende*. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articulos-320693_Pdf_1.pdf
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología. La infancia de los siete a los doce años*. Madrid: Editorial Labor.
- Santos Guerra, M. A. (2001). Enseñar o el oficio de aprender. Organización escolar y desarrollo profesional. Argentina: Homo Sapiens.
- Sapon Shevin, M. (2007). Celebrar la diversidad, crear comunidad. En W. Stainback & S. Stainback, *Aulas inclusivas, un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (pp. 37- 54). España: Narcea Ediciones.
- Stainback, S. y Stainback, W. (2007). *Aulas inclusivas, un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Torres, J. (2010). *Entrevista sobre educación inclusiva*. Recuperado de: <http://www.educaweb.com/noticia/2010/03/11/entrevista-educacion-inclusiva-necesidades-educativas-especiales-4139/>
- UNESCO. (2007). *Conferencia internacional de educación. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf.