

Paideia

ΠΑΙΔΕΙΑ

ΠΑΙΔΕΙΑ
PAIDEIA

Paideia



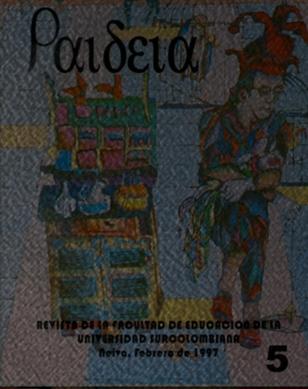
losada • El proceso de aprendizaje

navarro • Las teorías del aprendizaje y su aplicación en la educación

torres • El aprendizaje de la lectura y la escritura en la infancia

perca • El aprendizaje de la lengua materna y de los lenguajes de la comunicación de la familia

barbosa • El aprendizaje de la lengua materna y de los lenguajes de la comunicación de la familia



Paideia

SURCOLOMBIANA

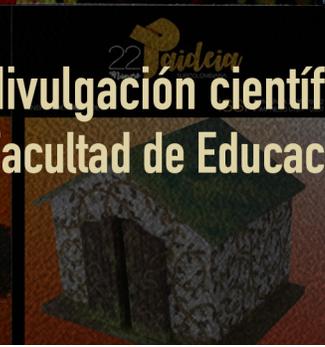
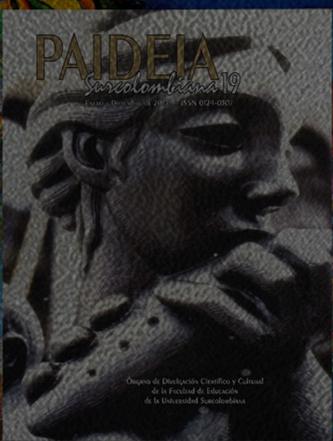
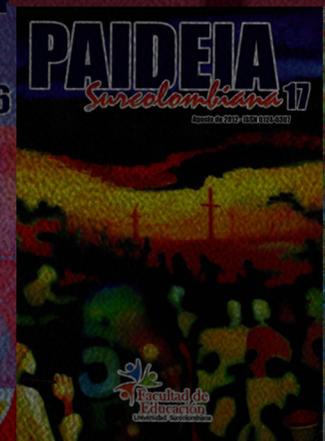
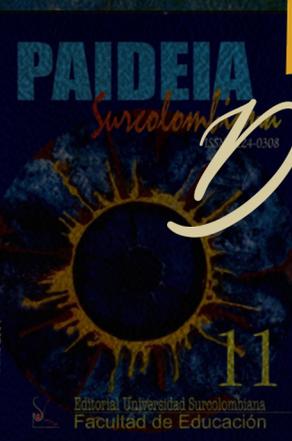
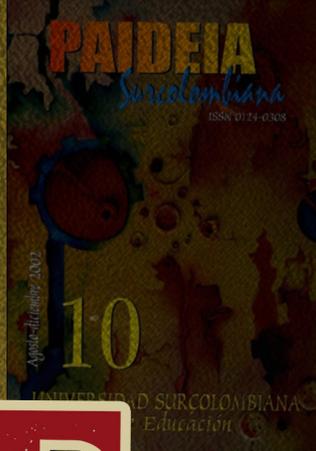
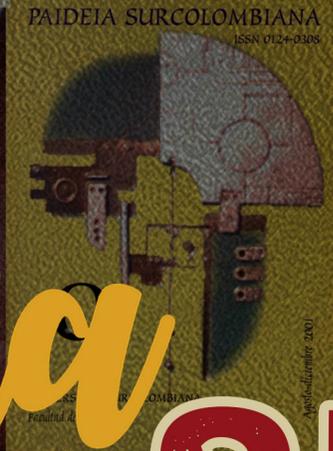
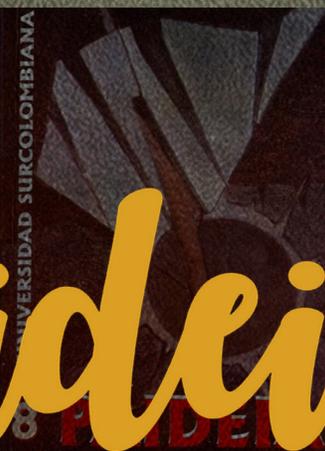
Dossier Especial

35

AÑOS

Agosto de 2021

e-ISSN 2538-9572 / ISSN 0124-0307



Órgano de divulgación científico y cultural
Facultad de Educación



UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Facultad de Educación

25

ISSN 0124-0307



Editor

Dr. Mathusalam Pantevis Suárez,
Universidad Surcolombiana

Editores invitados

Ms. Catalina Trujillo Vanegas,
Universidad Surcolombiana

Ms. Eliana Johana González Vargas,
Universidad Surcolombiana

Yury Alejandra Palacios Varón,
Universidad Surcolombiana



DIRECTIVAS

Rector

Eduardo Pastrana Bonilla

Vicerrectora Administrativo

Diana Patricia Pérez
Castañeda

Vicerrector Académico

Benjamín Alarcón Yustres

Vicerrectora de

Investigación y Proyección Social

Dolly Orfilia Arias Torres

Decana Facultad de Educación

Zully Cuéllar López

Traductores

Sharon Ivonne Uriza Cachaya (Inglés),
Universidad Surcolombiana

Diseñador visual digital

Juan Manuel Celis Useche

Gestor editorial

Sebastián Felipe Gómez Celis,
Universidad Surcolombiana

Asistentes editoriales

Ms. Miguel Ángel Mahecha,
Universidad Surcolombiana, Colombia

Dr. Jaime Ruíz Solórzano,
Universidad Surcolombiana, Colombia

Dra. Martha Cecilia Mosquera,
Universidad Surcolombiana, Colombia

Ms. José Manuel González Cruz,
Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Apoyo a la asistencia editorial

Cristian Fernando Salamanca Galindo,
programa de licenciatura en ciencias sociales, Universidad Surcolombiana

Juan Paulo Martínez, programa de licenciatura en literatura y lengua castellana, Universidad Surcolombiana

Comité editorial

Dra. Martha Isabel Barrero Galindo,

Universidad Surcolombiana, Colombia

Dr. Sergio Alejandro Toro Arévalo,

Universidad Austral de Chile, Chile

Dra. Pamela Alejandra Reyes Santander,

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. Denise Aparecida Corrêa,

Universidade Estadual Paulista

(DEF/UNESP-Bauru), Brasil

Dr. Augusto David Beltrán Poot,

Universidad Autónoma de Yucatán, México

Dr. Jader Janer Moreira Lopes,

Universidad Federal Fluminense,

Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil

Dr. Martín Plascencia González,

Universidad Autónoma de Chiapas, México

Comité científico

Dra. Myriam Oviedo Córdoba,

Universidad Surcolombiana, Colombia

Dr. Nelson Ernesto López,

Universidad Surcolombiana

Dr. José María Pasos Couto,

Universidad de Vigo, España

Dr. Alberto Moreno Doña,

Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Darío Campos Rodríguez,

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Facultad de Educación
Universidad Surcolombiana
Cra. 1a. Av. Pastrana Borrero
Neiva (Huila)
PBX: 8754753 Ext: 1135
revistapaideia@usco.edu.co

Teleología

Presentación

La Revista Paideia Surcolombiana es el órgano de difusión científico y cultural de la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana, que publica trabajos en torno a las investigaciones en educación, a los procesos de enseñanza y aprendizaje, a la pedagogía, didáctica y a la administración educativa. Al igual que las demás revistas científicas editadas en esta casa de estudios, la Revista Paideia Surcolombiana es una publicación de carácter científico que busca estimular el interés por el conocimiento y la identidad cultural, con el firme propósito de construir ciudadanía, y, por lo tanto, sociedad civil.

La Revista Paideia Surcolombiana en concordancia con las políticas editoriales de la Universidad Surcolombiana busca promover la ciencia de manera constructiva al servicio de la comunidad y nunca en su detrimento; aborda la ciencia con una actitud de respeto hacia la vida humana y la moral procurando el bienestar y el mejoramiento de las condiciones de vida de toda la sociedad.

La Revista Paideia Surcolombiana al publicar los resultados de investigación abre una puerta crítica, al perfeccionamiento y a la acumulación de conocimientos.

Presentation

The Paideia Surcolombiana journal is the cultural and scientific outlet of Universidad Surcolombiana's School of Education. It publishes articles, which deal with subjects such as research in education, teaching and learning processes, pedagogy, didactics and educational administration. Like the other scientific journals produced at this university, the Paideia Surcolombiana journal is a scientific publication, which endeavours to promote the accumulation of knowledge and cultural identity, with the aim of fostering a sense of citizenship and a civil society.

The Paideia Surcolombiana journal, in accordance with the editorial policies of the Surcolombian University, seeks to promote science in a constructive manner at the service of the community and never to its detriment; approaches science with an attitude of respect for human life and morality seeking the welfare and improvement of the living conditions of the whole society.

By publishing the results of investigations, the Paideia Surcolombiana journal encourages excellence and the accumulation of knowledge.

Teleología

Temática y Alcance

La Revista Paideia Surcolombiana es una publicación científica arbitrada, dirigida a los especialistas de la pedagogía y la educación, interesados por la producción y la divulgación del conocimiento científico. La Revista Paideia Surcolombiana es una revista multidisciplinar que publica preferentemente artículos originales e inéditos, escritos ya sea en español, francés, inglés o portugués, derivados de investigaciones.

Periodicidad

La periodicidad es anual.

Sello Editorial

Editorial de la Universidad Surcolombiana.

Público

La Revista Paideia Surcolombiana ofrece a los profesionales artículos que tienen por objeto de estudio problemáticas relacionadas con la pedagogía y la educación. También se incluyen dentro de sus lectores técnicos, profesores y estudiantes de América Latina, Estados Unidos y Europa.

Las citas y referencias bibliográficas (Importante)

Para las revistas científicas de la Universidad Surcolombiana el manejo de citas y referencias bibliográficas deberán seguir el sistema de American Psychological Association (APA), es muy importante tener en cuenta

Topics and Scope

The Paideia Surcolombiana journal is a scientific peer reviewed journal, aimed at pedagogical and education specialists interested in the production and distribution of scientific knowledge. The Paideia Surcolombiana journal is a multidisciplinary journal, which with a preference for publishing original and unpublished research articles, whether they be in Spanish, French, English or Portuguese.

Frequency of Publication

The journal is published annually.

Publisher

Universidad Surcolombiana Pres.

Audience

The Paideia Surcolombiana journal offers to professionals articles that have as study objective issues related to all the fields of knowledge. There are also included into its readers: technicians, teachers and students from Latin America, United States and Europe.

Citations and references (Important)

In Universidad Surcolombiana's scientific journals, citations and references must follow the American Psychological Association (APA) system. The referencing of consulted texts is obligatory. The citation pro-

que la citación de textos consultados para el desarrollo del escrito es obligatoria. La cita ofrece información sobre el autor y año de publicación que conduce al lector a las referencias bibliográficas que se deben consignar al final del documento. Por lo tanto, todos los autores citados en el artículo enviado deben coincidir con la lista de referencias del final, nunca debe referenciarse un autor que no haya sido citado en el texto y viceversa. En la primera página del trabajo debe incluirse: el título completo y, en caso de ser necesario, el subtítulo, el orden de los autores con: nombres y apellidos completos, filiación institucional, títulos académicos y correo electrónico institucional. En el documento debe incluirse un resumen y cinco palabras clave.

Instrucciones a los autores

La Revista Paideia Surcolombiana como medio de difusión de la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana tiene el propósito de aportar a la ciencia de manera constructiva, y por lo tanto, se recomienda a los autores usar un estilo culto. Esto significa el uso de las formas expresivas correspondientes al campo de las ciencias a la que pertenece el trabajo. Además de esto se debe optar por la objetividad, de forma que se le dé primacía a los hechos y datos, sobre las opiniones y valoraciones subjetivas del autor. También es importante para todos los tipos de artículos el respeto a las cualidades propias del estilo científico y considerar la comprensión del receptor utilizando oraciones bien construidas, ordenadas y sin sobreenten-

vides information about the author and year of publication, which then directs readers to the references section found at the end of the document. All authors cited in an article must coincide with the list of references at the end; authors who have not been cited in the text must not be included in the references section and vice versa. The first page of the article must include the full title and subtitle if applicable, the full names of all authors and their respective institutions, academic titles and university email addresses. The article must also include an Abstract and five key words.

Instructions to the Authors

The Paideia Surcolombiana journal, as the broadcasting medium of Universidad Surcolombiana's School of Education, aims to constructively contribute to the field of science and thus a formal style of writing which corresponds to each article's respective field of science is recommended. Contributions to the journal must be objective, giving preference to facts and data over the opinions and subjective assessments of the author. All articles must follow the norms of scientific style and use well written, organized and clear prose to ensure they remain comprehensible for the reader. Generally, scientific academic texts must have a simple syntactic structure, be precise and avoid ambiguous terminology and subjectivity. It is not necessary to use table for-

Teleología

didados. En general el texto científico debe mantener sencillez sintáctica, ser preciso y evitar la terminología ambigua y la subjetividad.

No es necesario usar tabulados, íconos de adorno, textos destacados en tonalidades de grises o de cualquier otro aditamento que finalmente no vaya en el diseño y diagramación de la obra ni otros tipos de fuentes diferentes a la establecida.

- Si el artículo incluye fórmulas matemáticas, estas deben digitarse en programa compatible con Word (editor de ecuaciones).

- Diligenciar la declaración de originalidad y cesión de derechos para la difusión del artículo.

- Los artículos deben ser inéditos - con excepción de las traducciones- y su(s) autor(es) se compromete(n) a no enviarlos simultáneamente a otras revistas académicas.

- Los autores de las traducciones deberán anexar el permiso correspondiente para su publicación por parte de los autores y de la revista en la que fue publicada la versión original.

- Los artículos deben tener una extensión no mayor a 25 páginas escritas en espacio sencillo en hoja tamaño carta, en letra Arial de 12 puntos con párrafos justificados. Las reseñas de libros, revistas y tesis no deberán exceder las cinco páginas.

- Los artículos deben incluir un resumen en español con una extensión de doscientos a doscientos cincuen-

mats, decorative icons, highlighted texts or another other type of adornment that will not be present in the final design and layout of the journal, and do not follow the established guidelines.

- If the article contains mathematical formulae, they must be entered in a programme that is compatible with Word (equation editor).

- File the declaration of originality and assignment of rights for the dissemination of the article.

- Articles must be unpublished, with the exception of translations, and their authors must guarantee exclusivity of publication.

- The authors of translations must attach the permission for publication from the author and the journal in which the original version work was published.

- The articles must have an extension of no more than 25 pages, written in single space, letter-size sheet, 12 point Arial letter with justified paragraphs. Book, journal and thesis reviews must not exceed five pages.

- Articles must include a summary in Spanish with a length of 200 to 250 words or between 10 to 20 lines with their respective key words (four to five). The journal will assume responsibility for translating the summary into English and Portuguese.

- If the article contains tables and charts, they must be sent in a separate file, clearly numbered, and in

ta palabras o entre diez y veinte renglones, con sus respectivas palabras claves -cuatro o cinco-. La revista se hará cargo del servicio de traducción del resumen al inglés y al portugués.

- Si el artículo tiene cuadros y gráficas, deben enviarse en una carpeta digital aparte, debidamente numerados, y en los programas originales en los que fueron realizados.

Cumpliendo con las anteriores especificaciones, los autores deben hacer llegar sus artículos en versión digital en el programa Word por medio del sitio web de la revista <https://www.journalusco.edu.co> En caso de presentarse alguna inconsistencia en el envío del documento, comunicarse al correo electrónico revistapaideia@usco.edu.co

Proceso de Arbitraje

1. Evaluación Preliminar: Los trabajos recibidos serán revisados por el Editor de la revista para verificar inicialmente si cumplen con todas las pautas exigidas para los colaboradores, de no ser así, se les regresará el artículo para que hagan los ajustes convenientes.

2. Proceso “doble ciego” de arbitraje: Consiste en el dictamen de dos especialistas reconocidos en su área, adscritos a instituciones nacionales o extranjeras, quienes deberán realizar la evaluación de los artículos de manera imparcial y confidencial.

3. Criterios para la evaluación: La revisión por parte de los especialistas se llevará a cabo teniendo en

the original programmes where they were created.

In compliance with the above specifications, authors should submit their articles in digital version in the Word program through the website of the journal <https://www.journalusco.edu.co> In the event of any inconsistency in the submission of the document, communicate to the email revistapaideia@usco.edu.co

Review Process

1. Preliminary Evaluation: The works received will be reviewed by the Editor of the journal to verify initially if they comply with all the guidelines required for the collaborators, otherwise, the article will be returned to them to make the appropriate adjustments.

2. “Double blind” process of arbitration: It consists of the opinion of two specialists recognized in their area, attached to national or foreign institutions, who must carry out the evaluation of the articles in an impartial and confidential manner.

3. Criteria for the evaluation: The review by the specialists will be carried out taking into account the criteria of

Teleología

cuenta los criterios de valoración académica, fundamentación científica, presentación de la información y manejo de fuentes; estos ítems se encuentran condensados en un test que será debidamente diligenciado por el evaluador para dar a conocer su concepto frente al artículo.

4. Resultados de la evaluación: Existen tres tipos posibles de conceptos evaluativos:

- **Puede ser publicado sin modificaciones:** El artículo no necesita modificaciones y se puede publicar.

- **Puede ser publicado con modificaciones:** El evaluador propone al autor las correcciones que considere necesarias, buscando con esto dar a los escritores la oportunidad de mejorar los artículos.

- **No debe ser publicado:** De manera conjunta los evaluadores no recomiendan la publicación del artículo, sus causas serán comentadas al autor por parte del Editor.

Cuando los conceptos de evaluación de los especialistas son opuestos, el Editor podrá recurrir a un tercer evaluador para definir la posibilidad de su corrección en aras de la publicación o tomar la decisión de no publicar el artículo.

5. Decisión Editorial: Teniendo en cuenta los conceptos de la evaluación realizada por los especialistas, finalmente el Editor determinará si publica el artículo informando oportunamente a los autores la decisión que tome al respecto.

academic evaluation, scientific foundation, presentation of the information and management of sources; these items are condensed in a test that will be properly filled out by the evaluator to make his concept known in front of the article.

4. Evaluation Results: There are three possible types of evaluative concepts

- **Can be published without modifications:** The article does not need modifications and can be published.

- **It can be published with modifications:** The evaluator proposes to the author the corrections that he considers necessary, looking with this to give the writers the opportunity to improve the articles.

- **It should not be published:** Together the reviewers do not recommend the publication of the article, its causes will be commented to the author by the Editor.

When the evaluation concepts of the specialists are opposed, the Editor may use a third evaluator to define the possibility of their correction for the sake of publication or to decide not to publish the article.

5. Editorial Decision: Taking into account the concepts of the evaluation made by the specialists, finally the Editor will determine if he publishes the article informing the authors in a timely manner the decision that he makes in this regard.

Teleología

En el caso que sea necesario, el autor debe poder comprobar la veracidad de los enunciados del texto.

In the case that is necessary, the author must be able to verify the veracity of the statements of the text.

Tipología de los artículos

Classification of the articles

1) Artículo de investigación e innovación. Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura utilizada contiene cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones.

1) Innovation and research articles. Document presenting in detail the original results of completed research projects. The used structure contains four important aspects: introduction, methodology, results and conclusions.

2) Artículo de reflexión. Documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.

2) Reflective article. Documents which set out the results of investigations, from an analytical, interpretative or critical perspective, about a specific topic, using original sources.

3) Artículo de revisión. Documento resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.

3) Review article. A document resulting from an investigation which analyses, organises and integrates the results of published or unpublished investigations in order to report on advances and developing trends. Documents of this type are characterised by a bibliography of at least 50 references.

4) Artículo corto. Documento breve que presenta resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requieren de una pronta difusión.

4) Short article. A short article which presents preliminary or partial original results of a scientific or technological investigation, which generally require prompt distribution.

5) Reporte de caso. Documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias

5) Case report. Documents which present the results of a study about a particular situation with the aim of sharing the technical and methodological experiences evaluated in a

Teleología

técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.

6) Revisión de tema. Documento resultado de la revisión crítica de la literatura sobre un tema en particular.

7) Cartas al editor. Posiciones críticas, analíticas o interpretativas sobre los documentos publicados en la revista, que a juicio del Comité editorial constituyen un aporte importante a la discusión del tema por parte de la comunidad científica de referencia.

8) Editorial. Documento escrito por el editor, un miembro del comité editorial o un investigador invitado sobre orientaciones en el dominio temático de la revista.

9) Traducción. Traducciones de textos clásicos o de actualidad o transcripciones de documentos históricos o de interés particular en el dominio de publicación de la revista.

10) Documento de reflexión no derivado de investigación.

11) Reseña bibliográfica.

Principios éticos y legales

La Revista Paideia Surcolombiana acorde con los lineamientos de las revistas científicas de la Universidad Surcolombiana publica artículos que cumplan con los principios éticos contenidos en la Declaración de Helsinki formulada en 1964, y sus posteriores revisiones. De igual forma, los artículos están sujetos al cum-

specific case. This type of document includes a commented systematic revision of literature on similar cases.

6) Review. A critical review of the literature about a particular topic.

7) Letters to the Editor. Critical, analytical or interpretative opinions about the documents published in the journal which, in the opinion of the Editorial committee, constitutes a significant contribution to the discussion of topics by the scientific reference community.

8) Editorial. Documents written by the Editor, a member of the editorial committee or guest researcher about positions related to the topics dealt with in the journal.

9) Translations. Translations of classic or current texts or transcriptions of historical documents or of particular interest related to the topics dealt with in the journal.

10) Reflective article that is not the result of an investigation.

11) Bibliographic review.

Ethic and Legal Principles

The Paideia Surcolombiana journal follows the guidelines for scientific journals of Universidad Surcolombiana and publishes articles that comply with the ethical principles of the 1964 Helsinki Declaration and its subsequent revisions. Similarly, articles are subject to the specific legalisation of the

Teleología

plimiento de la legislación específica del país en que la investigación fue realizada e indicando el nombre de la institución que dio el aval.

Derechos de autor

Al enviar los artículos para su publicación, el (los) autores aceptan que para su publicación transferirán los derechos de autor a la Revista Paideia Surcolombiana, para su difusión en versión impresa o electrónica.

Se entiende que las opiniones y valoraciones expresadas por los autores en los artículos son de responsabilidad exclusiva de ellos y no comprometen la opinión y política científica de la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana.

country where the investigation took place and must indicate the name of the institution which endorsed the investigation.

Copyright

When submitting the articles for publication, the author or authors agree to transfer the copyright to the Paideia Surcolombiana Journal, for its publication and dissemination in printed or electronic version.

The statements and opinions and expressed in the articles belong to the authors in question and do not represent the opinions and scientific policy of the School of Education in Universidad Surcolombiana.

Contenido

14 Editorial

25 Presentación

Artículos de investigación

27 **La sensibilización musical como fuente de aprendizaje en un mundo poco sonoro**

Sandra Milena Martínez Romero, Julio César Vivas Tamayo

45 **Condiciones de la Gestión Escolar en el proceso de la Inclusión en institución educativa de Neiva**

Jaiza Polanía Castaño, Cecilia Benavides Esteban, José Lozano Losada, Diana Cruz Rivera, Sandy Parra Gómez

69 **Condiciones de la Gestión Escolar en el proceso de la Inclusión en institución educativa de Neiva**

Milady Álvarez Padilla, Leidy Vanessa Ospina Medina

89 **Prácticas pedagógicas desarrolladas con estudiantes de bajo rendimiento escolar de una sede educativa de Neiva**

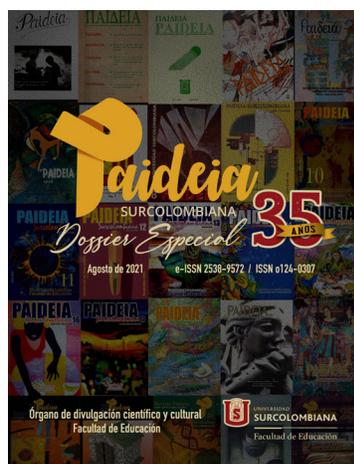
Derly Zamudio Trujillo, Ana Aldana Huependo, Gina Marcela Ordóñez

103 **El habitante de calle: un ciudadano con sentido de vida**

Angélica Andrade Muñoz, Erinso Díaz Rodríguez, Adriana Parra Osorio

126 **Barreras para la inclusión educativa a estudiantes con discapacidad motora en I.E. públicas**

Diana Cruz Rivera, Deisy Castañeda Rojas, Javier Serrano Iñiguez



Portada

Fuente: Revista Paideia Surcolombiana

Contenido

145 Factores que inciden en repitencia de los estudiantes de 6° en Institución Educativa Jairo Morera Lizcano
Ana Milena Lozano Parra, María Elena Arvilla Ramos

166 Una mirada desde las artes visuales para la inclusión
Orlando Quintero Puentes

Artículos de reflexión

184 Inclusión de la comunidad Inga a dos mestizos
Yhisela Gómez Espinosa, Javier Salas Ramírez, Julián Vanegas López

201 Factores que limitan o facilitan la implementación del enfoque de discapacidad en el Centro de Desarrollo Infantil Huellitas de Neiva
Martha Paola Montenegro Losada, Mercedes Puentes Sanabria, Julián Vanegas López

Artículo corto

223 Representaciones sociales sobre medioambiente en los niños de una institución etnoeducativa del Huila
Sandra Milena Moreno Lavaho

En los treinta y cinco años de la revista Paideia Surcolombiana

La revista Paideia Surcolombiana, adscrita a la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana, surge como todos los proyectos de una colectividad humana: busca perdurar en el tiempo y a fe que lo ha logrado: son treinta y cinco años de trasegar y se mantiene con mucha vitalidad.

El profesor Jorge Elías Guevelly (1986), decano de la facultad en aquellos tiempos y uno de los creadores de la revista, escribía en el primer número: “Es tiempo suficiente para que la Facultad de Educación tenga su propia revista. Contamos con condiciones favorables: problemas socio-educativos de palpitante actualidad, un buen número de profesores adscritos a los diferentes programas, la crisis compleja que no está consumiendo” (pág. 3). Desde esos tiempos como ahora “la revista está a su disposición... esperamos su colaboración para abrirnos camino en un momento donde se necesita el concurso de todos, con madurez y actitud realmente democrática” (Guebelly, 1992, pág. 3). Desde esa época como ahora

la docencia, con algunas excepciones, es repetitiva de conocimiento desenraizados de nuestra realidad y en muchos casos obsoletos. La investigación es deficiente en cantidad... la proyección comunitaria es incipiente y con excepción de algunos proyectos, la inmensa actividad universitaria fenece en los límites de sus paredes. Es una institución hacia el interior. (Guebelly, 1986, pág. 3)

Las profesoras Alba Luz Quintero y Diana Patricia de Iriarte (1992) escribían:

Hay un divorcio entre la teoría y la práctica. Los contenidos están profundamente alejados de la realidad circundante y el discurso pedagógico en vez de responder a las necesidades del contexto es un resumen de los textos de conocidas casas editoriales. (pág. 4)

La presentación del número 2 de la revista planteaba:

Nuestra historia intelectual ha ido a la deriva de las modas: a juzgar por los libros más citados en nuestros programas de cursos, primero. En los años 70, recitamos a Skinner, luego a Althusser; más tarde en los 80, difundimos a Aníbal Ponce o a García Galló, y Fals Borda (menos mal) o

Max Neef; hoy en los 90, hablamos de Habermas y hasta de postmodernidad. Sin embargo, en estas singladuras por el conductismo, el estructuralismo, la pedagogía marxista, la investigación participativa, el desarrollo a escala humana o la teoría crítica, pareciera que no hubiéramos alcanzado el rigos y el vigor de las reflexiones propias y pertinentes para nuestro entorno. Elaborarlas es la tarea de hoy. (Editorial, 1993, pág. 3)

Estas características del conocimiento de la universidad reflejaban un colonialismo epistemológico que aún se mantiene. Somos víctimas de “las últimas ideas-mercancías provenientes de las fábricas epistemológicas de Europa o de Estados Unidos” (Mignolo, 2007, pág. 25). Luego de dos años de haber sido publicada la segunda edición, la revista revive en 1995 durante la decanatura del profesor Fabio Losada. En esta tercera publicación surgen artículos interesantes que debaten y cuestionan aspectos específicos de la universidad y de la facultad: una breve historia de la Facultad de Educación, años 1991-1995; una propuesta de reestructuración académico-administrativa de la facultad; y algunas reflexiones sobre la educación y los Proyectos Educativos Institucionales (PEI).

Para el año 1996, luego de reconocerse varios inconvenientes para la continuidad de la revista y su materialización como proyecto editorial, la revista Paideia Surcolombiana se consolida como un plan de acción académico e intelectual perteneciente a la Facultad de Educación. De esta manera, la revista se fortalece como parte de una política de la facultad y desde la edición No. 4 logra consolidarse un equipo de redacción coordinado por el profesor Jorge Elías Guebelly, en compañía de estudiantes y docentes. Este paso de articulación se concreta durante la decanatura del profesor Hipólito Camacho, y con la creatividad de docentes y estudiantes de la Licenciatura en Artes se díselo la originalidad y el estilo. En esta versión el editorialista plantea la reducción del conocimiento en cuestiones que exponen al ser humano a nuevas condiciones.

El conocimiento renunció a abrir camino entre las sombras, a liberar al hombre de tantas bagatelas mentales y proclamar la vida como sustancia de cada día. Se redujo a acumular información, a la preparación mecánica, a la formación de profesionales titulados que se han convertido en un inminente peligro para la sociedad y la condición humana. (Editorial, 1996, pág. 3)

Los problemas de la intromisión de la politiquería más vulgar se comentan en la revista No. 5 y se exponen desde 1997, cuando las comunidades universitarias del país comienzan a vivir la primera experiencia de un go-

¹ Nota del autor.

Editorial

bierno autónomo, elegido de acuerdo a los parámetros aprobados por los consejos académicos de cada institución. Desde esta edición se evidencia el crecimiento de proyectos políticos nada convenientes para las instituciones de educación superior del país. Por otra parte, pareciera que esta versión es una premonición en cuanto al estado actual de la ingobernabilidad de la Universidad Surcolombiana se refiere: “Los resultados actuales parecen deficientes, opacos, sin marcar diferencia entre los rectores de antes y los de ahora, no se vislumbra la liberación del engranaje politiquero del país” (Editorial, 1997, pág. 3)

A pesar de las situaciones señaladas anteriormente, la revista mantiene su proceso académico y se publican artículos sobre pedagogía y didácticas de los saberes específicos de los programas que forman parte de la facultad de educación. Estos escritos revelan los intereses teóricos de cada uno de los profesores que escriben, que se enmarcan en el conocimiento hegemónico de la llamada modernidad: el racionalismo científico.

Los números 6 (1997), 7 (1999), 8 (2000), 9 (2001) y 10 (2002) permitieron el fortalecimiento de la revista. A partir de esta época comienzan a colaborar en ella autores externos a la facultad y la universidad. Además, se consolida un equipo de dirección conformado por los profesores Antonio Iriarte (Q.E.P.D.), Wisberto Navarro, Jaime Ruiz, Miguel Ángel Mahecha, junto con los decanos de la Facultad de Educación de su respectivo periodo: Hipólito Camacho, Aura Elena Bernal y Liberio Salazar.

A partir del número 11 (2004) el formato adquiere nuevas dimensiones y se mejora la calidad de la impresión. Por otra parte, los contenidos de los artículos analizan aspectos pedagógicos, epistemológicos y exponen la cualificación de los profesores de la Facultad de Educación. En relación con esto y adelantándonos una edición, el profesor Tobías Rengifo le pregunta a su colega Elías Guebelly por la validez de sus afirmaciones en la “Carta a los profesores”, publicada en la primera edición de la revista Paideia Surcolombiana en 1986. La respuesta a este interrogante fue publicada en el número 13 (2008):

Me respondió que con sentimientos de rabia y frustración se sostenía en sus mismas afirmaciones: que la docencia, con algunas excepciones, sigue siendo repetitiva de conocimientos desenraizados de nuestra realidad y obsoletos; la investigación, deficiente en cantidad; la proyección comunitaria incipiente y la actividad comunitaria sigue feneciendo en los límites de sus paredes. Sin embargo, reconoce que los profesores se han cualificado, y que la revista misma, de la cual se enorgullece, ha mejorado notablemente, se nota desde el formato mismo, los contenidos, su profundidad. ¿Cuántas universidades y sus facultades envidiarían académicamente una revista como esta? (Rengifo, 2008, pág. 6-7)

En la revista No. 12 (2006) comienzan a manifestarse temas sobre la interculturalidad. En relación con esto, la profesora Ofelia Ramírez (2006) escribe:

Ha habido una tendencia a verla como un obtáculo para el desarrollo de la sociedad. La actitud más generalizada, que se da a nivel del sentido común y quizás la más antigua es la etnocéntrica, la cual consiste en repudiar las formas culturales, morales, religiosas, sociales, estéticas, que son diferentes o que están más alejadas de la cultura hegemónica con la que nos identificamos, para el caso nuestro, cultura occidental. (pág. 33)

En este número el pensamiento único comienza a ser cuestionado y la propuesta de la interculturalidad, como encuentro de la diversidad de saberes para superar condiciones de asimetría, comienza a abrir paso en la cultura académica de nuestra facultad. La revista No. 14 (2009) se dedica en su mayor parte a presentar reflexiones sobre la manera como se manejan los saberes disciplinar y pedagógico en la universidad:

Cada uno de los artículos que se ocupan del tema propone una visión particular de como concebir la integración de dichos saberes en el proceso de la enseñanza aprendizaje a nivel superior, evidenciando las tendencias a privilegiar, inevitablemente, uno de los dos. Si bien es cierto que en teoría ambos saberes participan de manera equitativa, en la práctica cotidiana pedagógica tanto en las aulas de clase, como en los laboratorios o en cualquier sitio donde haya un profesor y un grupo de estudiantes, desarrollan de forma separada y excluyente. (Editorial, 2009, pág. 4)

Ante la colonización del mundo de la vida por acción instrumental, que establece la sobrevaloración del saber disciplinario sobre el saber pedagógico, estos artículos tratan de sentipensar, de cómo el pedagogo es ante todo un humanista y cómo la pedagogía debe hacer énfasis en la formación humana y en la autodeterminación de los seres humanos dentro de una cultura.

El número 15 (2010) es un número especial, pues está dedicado en su totalidad a la conmemoración de los 33 años de la Facultad de Educación (1976-2009). Contiene material fotográfico que refleja algunos momentos de la historia de nuestra facultad, los decanos que la han dirigido y los actos conmemorativos de este acontecimiento. Los artículos, en su mayoría, fueron las ponencias presentadas en los actos de dicha celebración, cuyo eje -entre otros- fue la práctica pedagógica de la facultad.

El número 16 (2011) está dedicado a la identidad del maestro, reflexión pertinente en ese momento, como ahora, caracterizados por la tensión de la mercantilización de la educación y la resistencia contra la misma. El resultado del mercado sobre el papel de las ciencias en la educación es la sobreestimación de las disciplinas, del conocimiento científico como conocimiento

Editorial

educador y la tendencia generalizada en el sentido de entender que el ser humano es educado por ser sujeto de acumulación de saber científico y ser capaz de producir.

La práctica del docente enfatiza en lo disciplinar, es decir, en tener control de su clase y el manejo de la autoridad; aspecto que aleja al docente de su saber específico que es el pedagógico, pues lo hace prisionero del método y dependiente del texto escolar e históricamente en un administrador del currículo. (García, Barrero y Cuenca, 2011, pág. 8)

El número 17 sigue presentando a sus lectores reflexiones académicas que ilustran en buena parte la dinámica del trabajo tanto de la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana, como de otras instituciones colombianas. En sus trece artículos se pueden vislumbrar cinco principios que permitirían transformar la práctica actual de la Facultad de Educación y la posibilidad de transformarla en una práctica pedagógica acorde con la región y la nación. Primero, una práctica pedagógica eficaz comienza con una reflexión autónoma y deliberada de un aprendizaje que involucre a los estudiantes para que co-construyan saberes pedagógicos y disciplinares. Segundo, el trabajo en las construcciones de saberes debe ser participativo, solidario y teniendo en cuenta las necesidades humanas. Tercero, toda evaluación debe privilegiar lo cualitativo sobre lo cuantitativo. Cuarto, los profesores universitarios deben mostrar la pertinencia de su saber disciplinar con la cotidianidad. Quinto, las prácticas pedagógicas deben ser resultado de una constante interacción entre los miembros de la comunidad universitaria.

En el número 18 continúan las reflexiones sobre la situación de la educación en la región Surcolombiana, el país y el mundo, caracterizada por la existencia de

Una hipertrofia financiero-especulativa y una hipertrofia de significantes que pretenden explicar ocultando las contradicciones y la voluntad de poder subyacente a la producción tanto de información financiera como la de una concomitante información discursiva, sin significación social real para los sectores populares, lo que se constituye en una estrategia de simulación y de opresión. (Presentación, 2014, pág. 7)

En este número hay una crítica al metarrelato de la modernidad, concepto que ha obnubilado los sentipensamientos de muchos de los profesores de las universidades y de muchos políticos que quieren posar de “modernos”, al consiquerar que la modernidad

es un dispositivo de conocimiento colonial e imperial en que se articula esa totalidad de pueblos en el tiempo y el espacio, como parte de la organización colonial/imperial del mundo. Una forma de organización y de

ser en la sociedad, se transforma mediante este dispositivo colonizador del saber en la forma “normal” del ser humano en la sociedad. Las otras formas de ser, las otras formas de organización de la sociedad, las otras formas de saber, son transformadas no solo en diferentes, sino en carentes, en arcaicas, primitivas, tradicionales, premodernas. (Ruiz, 2014, pág. 25)

El número 19 es uno de transición hacia una nueva dirección de la revista. Está dedicado en su mayor parte a la didáctica y educación en el arte. Hay también en este número algunos artículos de investigación sobre la inclusión de personas con discapacidad en la universidad. En uno de ellos se plantea:

La población con discapacidad no alcanza el nivel de la educación superior por varias razones: 1- Por no cumplir con los requisitos de superar los puntajes de las pruebas de admisión, al tener que competir por los cupos en igualdad de condiciones con otros aspirantes que no tienen discapacidad. 2- Por no tener recursos para las matrículas y el sostenimiento que le permitan permanecer en el sistema. 3- Por falta de regulaciones y apoyos especiales, que posibiliten la flexibilidad en el currículo. (Bernal, 2014, pág. 59)

Se llega al número 20 y se conforma una nueva dirección de la revista con la profesora Martha Isabel Barrero. Este será el último número impreso de la revista. Contiene artículos científicos, ensayos académicos y reseñas que exponen problemáticas en torno a la educación. Y, en estos tiempos donde la interculturalidad está en el orden del día, es valioso citar un artículo sobre la política lingüística en Colombia:

A partir de la promulgación de la constitución política de 1991: se llevó a cabo una legislación sobre el papel del español frente a las lenguas indígenas y criollas con el fin de destacar en la realidad social (i.e. sociolingüística) colombiana, la coexistencia de varias lenguas, pero manteniendo una postura política clara y definida del español como lengua no solo oficial sino también en varios casos, como lengua vehicular. Si bien las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios, no siempre se ha cumplido a cabalidad esta proposición. Esto quiere decir que cualquier decisión política que se tome sobre la(s) lengua(s) tiene implicaciones prácticas que son de orden glotopolítico. (Mahecha, 2015, pág. 84)

De ahí, escribe Mahecha (2015), que

el bilingüismo (i.e. plurilingüismo, multilingüismo) no es el resultado de una mera reglamentación oficial plasmada en documentos. Es más bien el producto de la convergencia de la una realidad social natural (por ejemplo, la coexistencia de hablantes de dos o más lenguas en un territo-

Editorial

rio) y una organización administrativo-política que permita su desarrollo libre y equitativo. (pág. 84)

A partir del número 21 la revista se edita virtualmente con el fin de permitir una mayor difusión y una mayor facilidad para la consulta de sus artículos.

Lo anterior ha implicado acogernos a las nuevas exigencias implementadas para la estructuración de las revistas; lo cual ha significado para nosotros un avance importante en la manera de concebir este ejercicio... La revista conserva la tradición de ilustrar los números a partir de artistas regionales, buscando ayudar a divulgar sus valiosos trabajos. (Barrero, 2016, pág. 11)

Es importante destacar que los resúmenes de los artículos, a partir de este número, se escriben en español, inglés y portugués. Además, se subraya en este número, una investigación sobre la vivencia de la motricidad en las comunidades originarias Yanacona y Misak, que apunta a conocer lo nuestro-americano, nuestro entorno, y a la vez asume propuestas para la construcción de una sociedad nueva. Se lee en una de sus conclusiones:

La perspectiva y proyección de los pueblos indígenas en Colombia, es pervivir, permanecer en el tiempo de acuerdo a las costumbres, compartiendo la tierra, los alimentos y cosechas, vivir en comunidad y en convivencia con otras culturas, pero defendiendo la naturaleza, el territorio y los saberes ancestrales para vivir culturalmente como comunidades originarias identitarias y defensoras de las amenazas impuestas por el neoliberalismo y la cultura del occidente. (Bahamón, Cuéllar y Vargas, 2016, pág. 83)

En el contenido de la revista Paideia Surcolombiana No. 22 se encuentran

una serie de trabajos académicos dedicados a describir y explicar procesos educativos y disciplinares muy puntuales. No hace ni se propone nada diferente a su misión editorial, esto es, ofrecerles a los profesionales de la educación, artículos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje, la pedagogía, la didáctica y la administración educativa. Más aún, Paideia Surcolombiana busca estimular el interés por el conocimiento y la identidad cultural, con el firme propósito de construir ciudadanía, y, por tanto, sociedad civil. Hasta aquí se cumple su objetivo. (Mahecha, 2017, pág. 12)

El artículo sobre epistemologías del sur parte

del antecedente que la ciencia tradicional es reproducida a través de la educación, propia del paradigma positivista, constitutivo de un interés

técnico instrumental traducido en el control del medio, fundante de una tecnología centrada en la eficiencia y en la eficacia, lo que se presenta como una de las causas de las problemáticas globales, por ejemplo, crisis ambientales y destrucción de tejidos sociales. (Toro, 2017, pág. 20)

Se llega a la revista No. 23 y una de las crisis de los valores de la actual civilización se considera en un ensayo que pretende

Describir e interpretar la actual crisis de las masculinidades a partir de los estudios realizados por la antropología, la sociología, la psicología, los estudios de género y los aportes que las ciencias de la complejidad hacen al tema. La masculinidad que en el pasado constituyó un atributo para triunfar, ahora parecer ser más bien, un problema a superar, donde lo instaurado por la cultura patriarcal se estremece ante las nuevas posibilidades que emergen en la sociedad y hacen que el hombre y su masculinidad entren en crisis, de manera que ya no se puede hablar de masculinidad sino de masculinidades. Ahora se abre un abanico de posibilidades que cuestionan profundamente la manera de ser y actuar de los hombres. (Marín, 2018, pág. 77)

El año de la edición de la revista No. 24 coincide con la celebración del bicentenario de la campaña libertadora de 1819 y

Es también la oportunidad de pensar la manera como se ha escrito la historia de nuestro país, pero sobre todo como se ha enseñado, esto es con el fin de develar que actores y hechos han sido ignorado o invisibilizados; esta tarea posiblemente redirecciones las investigaciones que actualmente existen y quizá se consoliden nuevas líneas de investigación que nos permitan tener una mirada más amplia de lo que ha sido la historia de Colombia vista desde diferentes perspectivas. Lo anterior implica también realizar una mirada desde lo regional ya que los pueblos también tuvieron historia, no podemos limitar su existencia al paso o presencia de personajes importantes o pensar que los procesos que allí se realizaron fueron similares a los del centro del país. (Barrero, 2019, pág. 13)

Con la revista No. 25 comienza un nuevo director, el profesor Mathusalem Pantevis Suárez y se edita a pesar del confinamiento obligatorio ocasionado por la pandemia. Esta situación no impide que autores de diferentes partes de Colombia y el mundo contribuyan con sus reflexiones sobre la educación y sus diferentes actores. Por primera vez se presenta un Dossier con dos editores invitados que nos llevan a pensar y re-pensar la migración académica Sur-Sur en la educación superior latinoamericana en el siglo XXI.

En el artículo de reflexión “Borges y la matemática” se plantea que su

Editorial

propósito es “presentar evidencias sobre la existencia de analogías y afinidades entre la creación literaria y la creación matemática” (Gutiérrez, 2020, pág. 87). Con lo cual se aprecia que son dos relatos de igual valor, y que actualmente la supremacía de la matemática, sobre otros relatos, no es un problema de lógica sino un problema de poder.

Para finalizar, este relato de los treinta y cinco años de la revista *Paideia Surcolombiana*, además de acercarnos a la comprensión de la historia de la Facultad de Educación, también nos deja entrever la historia de la Universidad Surcolombiana en los cincuenta años de su fundación: estos son los sentipensamientos, los debates, las propuestas, las reflexiones, las esperanzas, los desencantos... que reflejan, de alguna manera, nuestros locus de enunciación.

Referencias

- Bahamón, P.; Cuéllar, J.; Vargas, E. (2016). Vivencia de la motricidad en las comunidades originarias Yanacona y Misak: hacia la configuración del tejido social y la identidad cultural. *Paideia Surcolombiana*, (21), 70-85. <https://doi.org/10.25054/01240307.1473>
- Barrero, M. (2016). Editorial. *Paideia Surcolombiana*, (21), 11.
- Barrero, M. (2019). Editorial. *Paideia Surcolombiana*, (24), p. 13.
- Bernal, A. (2014). Universidad e inclusión de personas con discapacidad. *Paideia Surcolombiana*, (19), 55-61. <https://doi.org/10.25054/01240307.1166>
- García, A.; Barrero, M.; Cuenca, A. (2011). Propedéutica a una definición del “maestro colombiano”. Una mirada desde las Prácticas Pedagógicas. *Paideia Surcolombiana*, (16), 7-22. <https://doi.org/10.25054/01240307.1099>
- Guebelly, J. (1992). Carta a los profesores. *Paideia Surcolombiana*, (1), 1-3. <https://doi.org/10.25054/01240307.896>
- Gutiérrez, H. (2020). Borges y la matemática. *Paideia Surcolombiana*, (25), 86-93. <https://doi.org/10.25054/01240307.1856>
- Mahecha, M. (2015). Reflexiones propedéuticas sobre la política lingüística en Colombia: El caso del bilingüismo. *Paideia Surcolombiana*, (20), 79-89. <https://doi.org/10.25054/01240307.1195>

- Mahecha, M. (2017). Editorial. *Paideia Surcolombiana*, (22), 12-18.
- Marín, W. (2018). La actual crisis de las masculinidades híbridas. *Paideia Surcolombiana*, (23), p. 75-89. <https://doi.org/10.25054/01240307.1761>
- Mignolo, Walter. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Colombia: Universidad Central y otros.
- Paideia Surcolombiana. (1993). Presentación. *Paideia Surcolombiana*, (2), 3. <https://doi.org/10.25054/01240307.905>
- Paideia Surcolombiana. (1996). Editorial. *Paideia Surcolombiana*, (4), 3-4.
- Paideia Surcolombiana. (1997). Editorial. La urgencia de politizar la universidad. *Paideia Surcolombiana*, (5), 3-4.
- Paideia Surcolombiana. (2009). Editorial. *Paideia Surcolombiana*, (14), 4-6. <https://doi.org/10.25054/01240307.1072>
- Paideia Surcolombiana. (2014). Presentación. *Paideia Surcolombiana*, (18), 5-8.
- Quintero, A.; De Iriarte, D. (1992). Un esfuerzo del Departamento de Psicopedagogía para superar el quehacer del docente del Huila. *Paideia Surcolombiana*, (1), 4-5. <https://doi.org/10.25054/01240307.897>
- Ramírez, O. (2006). Interculturalidad democrática: Una oportunidad para el desarrollo y un reto para la educación. *Paideia Surcolombiana*, (12), 33-38. <https://doi.org/10.25054/01240307.1052>
- Rengifo, T. (2008). Aproximación a la historia de Paideia Surcolombiana. *Paideia Surcolombiana*, (13), 5-8. <https://doi.org/10.25054/01240307.1060>
- Ruiz, J. (2014). En el umbral de “otra epistemología” para las ciencias sociales latinoamericanas. *Paideia Surcolombiana*, (18), 21-42. <https://doi.org/10.25054/01240307.1149>

Editorial

Toro, S.; Campos, H.; Iglesias, N; Lehnebach, K.; Riezu, A. (2017). Epistemologías del Sur: confluencias, sinergias y proyecciones epistémico-educativas. *Paideia Surcolombiana*, (22), 19-53. <https://doi.org/10.25054/01240307.1516>

Presentación

Presentación

La necesidad de avanzar en una cultura inclusiva que garantice los derechos de todas las personas supone retos para la sociedad, entre ellos, formar investigadores que propicien el reconocimiento y respeto por la diversidad, generen oportunidades e impulsen la participación plena de todos los actores sociales. Lo anterior, comprende el equilibrio entre las necesidades individuales y colectivas, y la transformación de lenguajes y prácticas hacia procesos de inclusión.

Las perspectivas del accionar de inclusión ponen de manifiesto el involucramiento de las diferentes áreas del conocimiento, dirigidas a promover avances y mejoras para superar los mecanismos de exclusión y segregación. Se puede decir que, ubicar en el centro la diversidad como una condición humana e inherente a las relaciones que se tejen, es una herramienta transversal y sostenible para el fortalecimiento de la inclusión.

En relación, el desafío de ampliar la mirada de inclusión y realizar procesos de investigación, exige nuevas perspectivas y transformaciones para afrontar de manera constructiva, entre otros aspectos, las problemáticas de marginación, exclusión y segregación. De esta manera, desde los programas de formación se vienen vinculando acciones con perspectiva de alcanzar pertenencia social y pertinencia académica en el marco de la inclusión; por ello, la Maestría en Educación para la Inclusión-MEI de la Universidad Surcolombiana ha generado investigaciones de impacto y pertinencia que permiten transformaciones sociales reales y contribuyen a consolidar una apuesta de giro paradigmático, desde la perspectiva de la educación para la inclusión, donde se construye equidad y reconocimiento a la diversidad desde los múltiples ámbitos y grupos sociales.

La MEI busca fortalecer los caminos enmarcados para los procesos que respetan la dignidad y los derechos humanos, y el presente Dossier XXV Aniversario de la Revista Paideia Surcolombiana se constituye a partir de investigaciones finalizadas de graduados y asesores de la MEI, las cuales expresan los conceptos, las metodologías, los problemas y los resultados asociados a la inclusión y la exclusión.

Los 11 artículos asumen y dinamizan la inclusión desde realidades y escenarios donde se ha hecho imprescindible abordar procesos de respeto, dignidad y garantía de derechos, y poner en marcha en las agendas públicas las necesidades, la participación y la lógica de lo colectivo para reconocer las

capacidades instaladas y que todo lo humano es diverso. Cada uno de ellos, contribuye de forma directa a adquirir la conciencia de que existe situaciones de desigualdad, que limitan la calidad de vida de las personas, y así mismo, a circular la inclusión de la escolarización al reconocimiento y dialogo de la subjetividad de los actores en todos los ámbitos sociales, la valoración de la diversidad y la enajenación de las diferencias.

Desde estos matices, se pretende aportar consecuentemente al creciente conocimiento profundo y sistemático de los numerosos fenómenos inherentes al campo de la inclusión.

Catalina Trujillo Vanegas
Eliana Johana González Vargas

La sensibilización musical como fuente de aprendizaje en un mundo poco sonoro

Musical awareness as a source of learning in a world with little sound

Sensibilização musical como fonte de aprendizagem, em um mundo pouco sonoro

Sandra Milena Martínez Romero

Magister en Educación para la Inclusión
Universidad Surcolombiana
milena.martinez@yahoo.es

Julio César Vivas Tamayo

Magister en Educación para la Inclusión
Universidad Surcolombiana
juliocvivas@gmail.com

Resumen

La presente investigación tuvo como finalidad el diseño de una propuesta pedagógica que contribuya a la sensibilización musical de la población con limitación auditiva de la Institución Educativa Normal Superior de la ciudad de Neiva. Es un aporte a la didáctica de la educación musical inclusiva, aplicando un enfoque metodológico de investigación cualitativo, con un diseño exploratorio, descriptivo y participativo, utilizando como instrumentos de recolección de información el análisis documental, la observación participante y la entrevista. La muestra de la población en estudio estuvo constituida por 12 niños y niñas sordos -de 48 en total que existen en la jornada de la tarde-, con diversidad en su discapacidad auditiva, con los cuales se realizó una serie de talleres de percepción musical, exponiéndolos a las vibraciones y cualidades de la música. Se encontró que la población sorda en estudio tiene una gran afinidad con la música, pero poco se acercan debido a que no se les ha brindado la oportunidad de acceder a ella y mucho menos incluirla dentro de su currículo, vulnerando el derecho de asistir a clase de música con sus compañeros oyentes. En general se concluye que en el arte no hay barreras y que, sin duda, no existen formas mejores o peores de

percibir la música, sino simplemente diferentes e igualmente válidas para todos, generando una búsqueda de acciones que permita la aceptación de la persona sorda como un individuo, que, por su diferencia lingüística, necesita de apoyos adicionales y especializados.

Palabras clave: Música, sordos, sensibilización, aprendizaje, educación inclusiva, estrategias didácticas.

Abstract

This research purpose was the design of a pedagogical proposal that contributes to the musical awareness of the hearing impaired population of the Institución Educativa Normal Superior in Neiva city, as a way to contribute in the didactics of inclusive music education, applying a qualitative research methodological approach, with an exploratory, descriptive and participatory design, using documentary analysis, participant observation and interview as instruments for data collection. The sample of the study population considered 12 deaf children, out of 48 in total that exists in the afternoon session, with diversity in their hearing impairment, with whom a series of musical perception workshops were conducted, exposing them to the vibrations and qualities of music. It was found that the deaf population under study, has a great affinity with music, but little approach, because they have not been allowed to access it, much less include it in their curriculum, violating the right to attend music class with their hearing peers. In general, it is concluded that in art there are no barriers and that, undoubtedly, there are no better or worse ways of perceiving music, but simply different and equally valid for everyone, generating a search for actions that allow the acceptance of the deaf person as an individual, who, because of their linguistic difference, needs additional and specialized support.

Keywords: Music, awareness raising, deaf, inclusive education, teaching strategies.

Resumo

A pesquisa teve como objetivo traçar uma proposta pedagógica que contribua para a sensibilização musical da população com deficiência auditiva da Institución Educativa Normal Superior da cidade de Neiva, como uma contribuição à didática da educação musical inclusiva, a partir de uma abordagem de pesquisa qualitativa a través de um desenho exploratório, descritivo e participativo, utilizou a análise documental, a observação participante e a entrevista como instrumentos de recolecção de dados. A amostra do estudo se compõe de 12 crianças surdas, de um total de 48 da turma vespertina, com diversidade na deficiência auditiva, foi realizado com elas uma série de oficinas de percepção musical, expondo-as crianças às vibrações e as qualidades da música. Constatou-se que a população surda do estudo possui grande afinidade com a música, mas não são próximos a ela, pois não tive-

ram a oportunidade de acessá-la, muito menos de incluí-la em seu currículo, estão vulnerando seu direito de assistir as aulas de música com outras crianças ouvintes. Em geral, conclui-se que na arte não existem barreiras e que, sem dúvida, não existem formas melhores ou piores de perceber a música, simplesmente diferentes e igualmente válidas para todos, gerando uma busca por ações que permitam a aceitação dos surdos como indivíduo que, devido as diferenças linguísticas, necessita de apoio adicional especializado.

Palavras-chave: Música, surdos, sensibilização, aprendizagem, educação in-

Introducción

Construir una educación inclusiva que sea capaz de acoger y ofrecer una respuesta educativa y de calidad, exige transformaciones a nivel personal, cultural, político y educativo, con la promoción de iniciativas que busquen la igualdad en las poblaciones vulnerables. La principal aspiración de todo proyecto educativo es desarrollar la capacidad de participación y el máximo aprendizaje de todos sus estudiantes. Ello requiere no solo compartir los principios de inclusión y diversidad, como oportunidad para el aprendizaje de cada persona, sino el derecho a hacerlo en igualdad de condiciones. La educación inclusiva es, por tanto, un componente del derecho a la educación.

La diversidad que existe hoy entre los estudiantes de una institución educativa es innegable. Entre ellos hay variedad de ideas, actitudes, estilos y ritmos de aprendizaje, comprendidos como el tiempo que cada persona necesita para apropiarse del conocimiento, así como diversidad de capacidades, diversidad lingüística y diversidad cultural.

Según sus aptitudes 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 situaciones de fracaso debido a la inadaptación de la escuela, a sus talentos y aspiraciones. (Delors, 1996)

El reconocimiento de la diversidad ha permitido que en la educación y en la pedagogía se deban reconocer los diferentes estilos y ritmos de aprendizajes de los estudiantes, para reconocer que existen en ellos capacidades excepcionales en todas las áreas o en una específica. Además, hay estudiantes con dificultades, algunas de éstas debidas a un déficit en una estructura o en una función corporal, pero este dato no debe servir para rotularlos sino para determinar las necesidades educativas que cada uno tiene. Bajo esta mirada, es necesario sugerir lo que ha de ser la práctica docente y pedagógica en el marco de una escuela integradora (Soto, 2003). Esta denotación, entonces, recoge lo que a la educación y a la pedagogía le corresponde: la diversidad en el aprendizaje de sus estudiantes y en las estrategias didácticas que deben utilizar los docentes.

La educación de las personas sordas se ha visto trazada por variedad de transformaciones, algunas de ellas positivas para su formación y otras no tan significativas, afectando directamente su escolaridad y truncando la culminación de sus estudios. Como maestros es importante tener una concepción de la persona sorda desde un enfoque socio-antropológico. Esto implica romper paradigmas que imposibilitan las relaciones con dicha comunidad y cierran los espacios para una inclusión social, que dignifique la persona por su ser. Por ello, el reto para los educadores y para la educación en general es adoptar estrategias que potencien las capacidades y habilidades de esta población, transformando procesos de enseñanza con ambientes y apoyos comunicativos que se requieran.

Contexto general de la población sorda en Colombia

Caracterización socioeconómica

A nivel general, según datos censales, en Colombia hay más de 2 millones de personas con algún tipo de limitación, de las cuales 450.000 refieren tener una limitación para oír: 6,3% del total de colombianos, tiene alguna limitación: más de 2 millones 600 mil; del total de habitantes; 1.1% tiene una limitación auditiva para oír: más de 450 mil del total de habitantes.

El RLCPD (Registro para la localización y caracterización de personas con discapacidad), a corte de agosto de 2016, identifica un acumulado de

144.446 personas sordas, teniendo en cuenta la población identificada a partir del cruce de las variables: alteraciones permanentes en los oídos y dificultades diarias para oír. De este total un 52% son hombres y el 48% son mujeres.

Panorama educativo

Matrícula de la población sorda en Colombia

Según el contexto general de la población sorda en el país, publicada por el Instituto Nacional para Sordos (INSOR) y el Ministerio de Educación Nacional en el año 2016, de un total general de 7212 matrículas reportadas a nivel nacional el 90% corresponde a la matrícula oficial y el 10% a la matrícula privada. La distribución de estudiantes sordos a nivel nacional parte de una frecuencia baja en preescolar, mostrando la frecuencia más alta en el nivel de básica primaria y decreciendo en su orden en secundaria y media (incluyendo normal superior y aceleración del aprendizaje con frecuencias muy bajas). Estos datos evidencian que la permanencia de los estudiantes sordos en el sistema declina significativamente antes de dar alcance a los logros educativos importantes para la transición a la educación superior. El incremento posterior en el ciclo de adultos en estos dos territorios sugiere una tendencia hacia la formación muy seguramente para mejorar las condiciones en la vinculación laboral.

Al hablar específicamente de los educandos con diversidad funcional auditiva, se considera que el obstácu-

lo más grande es el establecimiento de diálogos con ellos, pues esta población mantiene diferencias comunicativas con respecto a la mayoría de las personas. Algunos de ellos tal vez no se comunican con la voz, pero sí son capaces de comunicarse con su cuerpo. Ellos están en la capacidad de mostrar sus sentimientos y emociones a través de una risa, una lágrima o un movimiento corporal, lo que significa que como maestros debemos estar dispuestos a ofrecerle los espacios y las experiencias necesarias para que, siendo cercanos en la observación y el conocimiento, ellos puedan acceder y disfrutar de un aprendizaje, que en variadas ocasiones les es vulnerado.

Una de las cosas que más llama la atención con los alumnos en situación de discapacidad auditiva es el interés que muestran hacia la educación musical. Esto se debe tal vez por la curiosidad que les produce encontrarse con las sensaciones o la indescriptible satisfacción que les produce en todo su cuerpo cuando interpretan algún instrumento.

No es desacertado pensar que una persona con diversidad funcional auditiva pueda realizar una apreciación musical con todo su cuerpo, ya que el sonido al ser una vibración que tiene la virtud de cristalizarse en la piel trasciende la sensación auditiva. Para sustentar lo anterior, Infante (2005) afirma:

En el silencio, la persona Sorda siente las vibraciones internas, por lo que el sonido de la música puede hacer que su cuerpo vibre

constantemente, como si alguien le tocara delicada y profundamente, o como si alguien estuviera dentro del cuerpo golpeando el estómago, intestinos, pulmones y hasta los huesos.

Resulta claro comprender que el ser humano percibe el mundo que lo rodea sirviéndose de las experiencias sensoriales. De todos los sentidos es fundamentalmente el oído el que facilita la comunicación y promueve la interacción social, lo que nos permite establecer relaciones, participar en las actividades cotidianas, ser alertados de peligros y percatarnos de nuestras propias vivencias. La audición es esencial para aprender a hablar, tener buenos resultados escolares y participar en la vida social. De ahí que la pérdida de audición suponga un obstáculo para la educación y la integración social.

Cuando la pérdida auditiva es inevitable se precisan intervenciones que aseguren a los sordos el logro pleno de sus potencialidades, recurriendo a la rehabilitación y la educación, donde las condiciones de igualdad y equidad sean la prioridad. Con base en lo anterior, surge la necesidad de adelantar una investigación para analizar conocimientos, actitudes y prácticas educativas, en la manera como los estudiantes de una institución educativa les son vulnerado el derecho de asistir a clase de música con sus compañeros oyentes.

Este estudio resulta pertinente por el impacto personal, educativo, familiar, social y por la importancia que el docente debe darle a la disca-

pacidad, apoyándose en el marco legal que se tiene, pero no se cumple, invisibilizando así el derecho que se debe salvaguardar.

Método

Este trabajo de investigación es de carácter cualitativo si se tiene en cuenta que es recomendable cuando el tema del estudio ha sido poco explorado como en este caso, o no se ha hecho investigación al respecto en ningún grupo social específico (Hernández, Collado y Baptista, 2014). Precisamente esta pretendió abordar un campo poco explorado en la región, y más en la educación musical, con personas en condición de discapacidad auditiva. Por lo tanto, el diseño planteado para su desarrollo tomó referentes de los métodos de investigación exploratorio, descriptivo y participativo.

En cuanto a lo exploratorio, se plantea de acuerdo al concepto de Hernández et al. (2014) que “los estudios exploratorios se emplean cuando el objetivo consiste en examinar un tema poco estudiado o novedoso” (pág. 91). Y es precisamente lo que esta investigación persigue: ser los representantes en uno de los primeros acercamientos a nivel regional. Por otra parte, la investigación sigue una lógica descriptiva que, según Hernández et al. (2014), “con los estudios descriptivos se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (pág. 92).

Asimismo, esta investigación es

participativa porque, según los argumentos que plantea de Shutter (1983), “es una propuesta metodológica, insertada en una estrategia de acción definida, que involucra a los beneficiarios de la misma en la producción de conocimientos. De manera muy sintética, investigación participativa es una combinación de investigación, educación-aprendizaje y acción” (pág. 146). En efecto, se pretende conocer aspectos o componentes de la representación social del discapacitado auditivo, posibilitando un acercamiento a la realidad de los niños y niñas sordas de la I.E. Normal Superior de Neiva, desde su propia perspectiva en el aprovechamiento de sus capacidades y aptitudes musicales.

En esta investigación es necesario hacer un mapeo general mediante la observación participante que se realiza con base a diez (10) talleres de música realizados con catorce (14) estudiantes sordos, y así tener un conocimiento más claro de la población objeto de estudio frente a su realidad y contexto. Es de aclarar que cada una de las acciones realizadas en el proceso investigativo buscó resolver los objetivos diseñados para resolver el problema planteado.

Entre los instrumentos utilizados se destaca la entrevista, que permitió establecer un contacto más directo con la población, develando antecedentes más concretos frente a sus condiciones sociales y económicas de los participantes. Además, es importante destacar dentro del proceso el trabajo de campo, que permitió una exploración musical con los partici-

pantes. Este se registró a través de medios audiovisuales (videocámara y celular) para permitir mayor confiabilidad en la recolección de la información. Es importante, por otro lado, realizar un cruce o confrontación de la información recolectada para identificar con mayor claridad los hallazgos obtenidos mediante la utilización de los ya mencionados instrumentos de recolección, con una revisión de la literatura sistemática.

Muestra

La muestra en la población de nuestro estudio estuvo constituida por 12 niños sordos de 48 en total que existen en la jornada de la tarde, encontrando diversidad en su discapacidad, como lo son: hipoacúsicos neurosensoriales, hipoacúsicos bilaterales y sordos profundos, comprendidos entre los 10 y 17 años, según registro del SIMAT.

La institución educativa está ubicada en la zona urbana, sector centro oriente de la ciudad de Neiva, la cual está proyectada a ser un establecimiento de alta calidad humana, pedagógica e investigativa, líder en procesos de innovación curricular y siendo apoyo para mejorar la calidad educativa y de vida de la población rural, urbano-marginal y con limitación auditiva. La gran mayoría de jóvenes provienen de familias con muy bajos recursos.

Las familias fueron seleccionadas aleatoriamente y dieron la aprobación y el consentimiento para que sus hijos asistieran dentro de la institución educativa a los talleres de

Sensibilización musical ofrecidos por los estudiantes de la Maestría en Educación para la Inclusión y que darán la oportunidad de comprobar y reconocer que la música aparte de ser escuchada por el oyente, es sentida por el sordo.

Procedimiento

La información se recolectó a través de fuentes primarias, como el PEI de la I.E., relacionada con nuestra población estudio y fuentes secundarias, como estudiantes sordos, modelos lingüísticos, intérpretes, docentes de inclusión y docentes que han tenido la experiencia de aprender y enseñar música a los sordos. Los instrumentos utilizados para la recolección de información fueron el análisis documental, la observación participante, talleres a la población sorda y entrevista estructurada a estudiantes sordos, oyentes, intérprete, modelos lingüísticos, docentes que han tenido acercamientos al trabajo musical con la población sorda, personal que trabaja procesos de educación inclusiva y padres de familia de estudiantes sordos.

Para organizar, analizar y desarrollar el procesamiento adecuado de la información recolectada se utiliza a Strauss y Corbin (2002): “por medio del escrutinio cuidadoso de los datos, línea por línea, los investigadores descubren nuevos conceptos y relaciones novedosas, y construyen de manera sistemática las categorías en términos de sus propiedades y dimensiones” (pág. 79). El escrutinio de los datos se lleva a cabo mediante las transcripciones escritas de todas las

observaciones, grabaciones y en general toda la indagación realizada mediante las técnicas e instrumentos de recolección de información, sin perder detalle alguno de la información suministrada por los participantes que intervienen en la investigación.

El procesamiento de la información se realiza de forma manual utilizando Microsoft Excel, por ser una experiencia tan sensorial, personal y que además el volumen de información no amerita la utilización de un software especializado para el procesamiento de la misma. Es de anotar que las categorías fueron surgiendo mediante la agrupación realizada en cada pregunta de las entrevistas y las observaciones y evaluaciones de los talleres, generando una aglomeración de información que se integra y refina en categorías.

Resultados

Los hallazgos de los talleres y las entrevistas proporcionan información clave sobre los vacíos y desconocimientos que tiene la población sorda acerca de la música y el acceso a ella en el pensum académico que les brinda la Institución.

Sensibilización

Es claro que la población sorda tiene una gran afinidad con la música, pero el acercamiento al mundo de los sonidos para dicha población es limitado, debido a que no se les ha brindado la oportunidad de acceder a ella y mucho menos incluirla dentro del currículo. En la ejecución de

los talleres, ellos manifiestan constantemente que sienten como “retumban las vibraciones en su piel”, además que se sienten muy acogidos, observando en los talleres una actividad que les genera placer y a lo cual pocos le prestan atención. Otros afirman que es la primera vez que tienen contacto con la música y más con la interpretación de un instrumento.

Es claro comprender que la sensibilidad es la facultad que tenemos los seres humanos de sentir y percibir estímulos internos y/o externos, a través de los órganos de los sentidos, que son la puerta de acceso al mundo exterior y a través de ellos podemos explorar nuestro entorno y así lograr obtener la información básica del medio.

La música

Respuestas como “la música nos hace sentir felices” y “es un ritmo que llevamos cuando tocamos un instrumento como el tambor” son satisfactorias en tanto que para otros es un tema desconocido, dejando en claro que es muy necesaria la creación de ambientes dinámicos, en los que se incluyan trabajos musicales que enseñen y rescaten potenciales que se encuentran inmóviles. La música es un arte que evoca sensaciones, emociones y estados de ánimo. Su sola presencia puede generar cambios en quien la escucha o en quien la percibe. Cualquiera que sea el propósito de la música, siempre se relaciona con experiencias propias del hombre, ya que “ha nacido de su mente, habla de sus emociones y expresa su gama perceptual” (Alvin, 1997). Has-

ta se ha dicho que la música penetra los senderos más profundos y secretos del alma y, ante esto, el hombre queda indefenso.

Al hablar de música en la comunidad sorda, esta expresión artística se ha quedado en el imaginario social por la creencia de que solo se da y se reconoce si se tiene el sentido del oído. Sin embargo, atendiendo a las estructuras corporales y la técnica de percusión corporal se abre otra posibilidad de expresión para esta población. Si bien es cierto que la sordera se puede dar especialmente de dos maneras: la hipoacusia y la sordera total, en este caso la música por medio de instrumentos de percusión y percusión corporal también se puede percibir en ellos de manera diferente. Los sordos con restos auditivos tienen la posibilidad de escuchar la música, seguir su ritmo y reproducirla de manera como lo hace cualquier oyente. Ahora, los sordos profundos tienen el sentido del tacto abierto para percibir la música, concebida desde sus frecuencias bajas y que, al combinarse con diferentes elementos (palos, placas metálicas, bombas de látex, tambora, bajo) sirven de puente para la percepción.

La música ha sido entendida como un fenómeno acústico, íntimamente relacionado con la estructura del sistema auditivo y sin la cual resulta impensable que se pueda percibir de otra forma. Dado esto, las experiencias musicales han sido concebidas para las personas oyentes y no para las personas sordas, quizá porque resulta desconcertante tan siquiera imaginar cómo una perso-

na que no puede escuchar el sonido pueda vivenciarla de una forma diferente (Otero, 2016).

Lo que se pretende es sustentar que la música va más allá de la sensación que se percibe en el oído y que está definida como sonido. Razón por la que la sordera no se constituye en un impedimento para poder percibirla, pues, si bien es cierto, el sonido es una vibración originada por un cuerpo sonoro y difundida mediante ondas a otros cuerpos que la perciben. Desde lo anterior, no es desacertado pensar que una persona sorda pueda percibir, sentir y apreciar una pieza musical con todo su cuerpo, ya que el sonido al ser una vibración, tiene la capacidad de materializarse a través de la piel, lo que indica que trasciende mucho más que la sola sensación auditiva (Otero, 2016).

A pesar de las experiencias realizadas frente al desarrollo de aprendizajes en el área musical con personas en condiciones de discapacidad auditiva con resultados positivos, aún la comunidad sorda sigue siendo excluida y son aisladas de los procesos musicales puesto que se entiende que la música solo se percibe por vía auditiva. Esto desconoce que una persona con dificultades auditivas desarrolle con mayor agudeza los otros sentidos para poder expresar o comunicar una sensación o experiencia perceptiva. El tacto o el sentido háptico es uno de los más desarrollados en la población sorda y le permite al individuo entrar en contacto con otros mundos.

La música es la actividad humana más global, más armoniosa, aquella

en la que el ser humano es al mismo tiempo, material y espiritual, dinámico, sensorial, afectivo, mental e idealista, aquella que está en armonía con las fuerzas vitales que animan los reinos de la naturaleza, así como con las normas armónicas del cosmos. (Willems, 1981)

Discapacidad auditiva

La población sorda de la institución educativa presenta diversidad en su tipología auditiva como son la hipoacusia neurosensorial, bilateral y sordera profunda, mencionados anteriormente. Para Lobera (2010) las discapacidades auditivas enfrentan a los niños y niñas a una dificultad para adquirir el lenguaje. El lenguaje es una forma de conceptualizar el mundo, entenderlo y explicarlo. Es también uno de los medios que nos permite adquirir conocimientos e información acerca de nuestras experiencias y de los demás. A un niño con pérdida auditiva que no logra desarrollar un lenguaje le será muy difícil adquirir conocimientos y comprender los eventos a su alrededor (pág. 16).

La pérdida auditiva es la incapacidad para recibir adecuadamente los estímulos auditivos del medio ambiente. Desde el punto de vista médico-fisiológico, la pérdida auditiva consiste en la disminución de la capacidad de oír. La persona afectada no sólo escucha menos, sino que percibe el sonido de forma irregular y distorsionada, lo que limita sus posibilidades para procesar debidamente la información auditiva de acuerdo con el tipo y grado de pérdida auditiva.

Cada parte del oído cumple una función importante en la transmisión de la información del sonido al cerebro. La pérdida auditiva se produce como consecuencia del deterioro de una o varias partes del oído externo, medio o interno. Dicha ausencia auditiva debe ser diagnosticada por profesionales en audiología u otorrinolaringología, que, como expertos, realizarán distintas pruebas auditivas para determinar el tipo y el grado de severidad.

Estrategias pedagógicas

El estudio permite evidenciar la falta de preparación por parte de los docentes para asumir y orientar las clases de música en la población sorda de la institución educativa, imposibilitando así el acceso a la equidad. Autores, como Mialaret (1984), definen estrategias pedagógicas como “la ciencia o arte de combinar y coordinar las acciones con vistas a alcanzar una finalidad. Corresponde a una planificación para lograr un resultado con proposición de objetivos a alcanzar y medios considerados para lograrlo” (pág. 213). Por otra parte, Parra (2003) precisa que las estrategias pedagógicas “son formas específicas de crear espacios para la enseñanza y el aprendizaje, suministrados en momentos determinados de la práctica, donde las situaciones didácticas enfatizan acciones particulares al enfoque de cada asignatura” (pág. 10). Según Romero (2008), en pedagogía de la humanización, se comprende la estrategia pedagógica como un proceso planificado con un propósito educativo, un conjunto de acciones, la aplicación de unas he-

ramientas y recursos que permiten acceder a un resultado significativo.

Una estrategia de aprendizaje es una regla que permite tomar las decisiones adecuadas en el momento oportuno en relación con el aprendizaje. Las estrategias tienen un carácter propositivo e intencional; implican, por tanto, y de forma inherente, un plan de acción frente a las técnicas que son marcadamente mecánicas y rutinarias. Forman un conjunto de operaciones mentales: selección, organización, transferencia y planificación, que realiza el alumno cuando se enfrenta a su tarea de aprendizaje con el propósito de optimizarlo. Las estrategias facilitan la adquisición, procesamiento, transformación y recuperación de la información. Tienen un carácter intencional y están sujetas a entrenamiento (Espasa, 2002).

En esencia, la pedagogía de la humanización propone por la madurez mental mediante la comprensión de una serie de teorías, resultados de investigaciones, la aplicación de metodologías, actividades, estrategias y técnicas centradas en el buen trato, en la interlocución y la concertación.

Métodos de educación musical

Específicamente en este trabajo de investigación encontramos metodologías de educación musical poco convenientes, puesto que la población sorda no tiene acceso a ella. Por lo tanto, se debe tener como propósito facilitar la formación y el aprendizaje con la utilización de técnicas didácticas pertinentes para construir con ellos conocimiento de una forma creativa y dinámica.

Los estudios muestran que Willems y Orff desarrollaron metodologías básicas para enseñar a los niños y a las niñas música. Sus metodologías se basan en el ritmo aplicado en los instrumentos de percusión, donde la experiencia se encuentra con los instrumentos que permiten conjugar lo rítmico con lo melódico. La música gratifica también a quien no oye porque paradójicamente esta condición “lo habilita” para verla y, la razón de ella, sentirla. La melodía entonces es percibida como movimiento y aprendida a través de la lengua de señas o de signos. Combinando el ritmo con la melodía se hace el montaje de las distintas piezas musicales (Tamayo y Urrea, 2005).

Percusión corporal

Palmas, chasquidos y pisadas son algunas de las técnicas de calentamiento utilizadas para la posterior interpretación de los instrumentos, ayudados por las notas musicales, que para varios resultaban ajenas. Con la ayuda del maestro de música y el intérprete poco a poco se adentran en un mundo que les genera muchas emociones. Es de saber que la percusión corporal es la técnica donde el cuerpo humano se utiliza para producir diferentes efectos sonoros, de tal manera que la tímbrica emitida por este puede viajar según sea la parte que se percute. Según Romero (2012):

El empleo de la percusión corporal, debe ser llevado a cabo de forma continuada por lo que se sugiere que sea en cada sesión

(mínimo diez minutos). Es importante su aplicación en todas las sesiones no sólo porque conlleva un desarrollo psicomotor destacado, sino sobre todo por el desarrollo de las inteligencias múltiples que lleva implícito. (pág. 50)

Al utilizar los diferentes elementos musicales como son el ritmo, el acento y el pulso, se busca estructurar diferentes efectos para la exploración de la sonoridad. Entre otros efectos también se cuenta con la voz humana. Todo este conjunto de emisiones sonoras son el potencial para la estimulación del sentido del tacto en el ser humano.

Educación inclusiva

Aunque la institución educativa es líder en procesos de flexibilización curricular y contribuye a mejorar la calidad de vida de la población con limitación auditiva, le falta mucho para asumir un cambio de mentalidad tradicional por uno inclusivo, en el que se les garantice capacitación continua a docentes y que ellos se conviertan en multiplicadores a la hora de garantizar los derechos a todos sus estudiantes por igual. Claramente la inclusión es un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos. Su objetivo es promover el desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna y que garantiza en

el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo.

La música debe estar integrada dentro del sistema educativo por que conseguimos aumentar la motivación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, ya que incluimos un punto de interés propio en el aprendizaje. Esto favorece su colaboración y su implicación en tal proceso de forma activa, haciéndoles partícipes de su propia educación y fomentando que se sientan personas importantes, que tienen mucho que decir en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Así mismo, se tiene la concepción que la música ha estado ausente en la formación de la comunidad sorda porque se piensa que solo a través del sentido del oído se puede percibir. Para muchas personas sordas la música les genera emociones, llegando a participar de bailes sintiendo las vibraciones musicales. Otros tienen la oportunidad de tocar instrumentos de percusión y de percusión con afinación definida, brindando una coyuntura de participación y demostrando sus habilidades ante la comunidad que los ha excluido porque no creen en sus capacidades.

Discusión

La investigación ya relacionada y otra realizada por Gordon (2011) son una pequeña muestra de que los estudios que se realizan en torno a la música y a las personas sordas usualmente hacen comparaciones

entre personas oyentes con audición “normal” y personas sordas, en las que obviamente se afirma que estas últimas no pueden percibir la música como lo hacen los oyentes. Lo que se objeta al respecto es ¿por qué se espera que las personas sordas escuchen igual que los oyentes?, ¿acaso sólo existe una manera de escuchar y sentir la música?, ¿por qué es necesario comparar la experiencia musical de una persona sorda con la de una persona oyente y querer normalizarla con diferentes tecnologías como el implante coclear?, ¿se puede decir que hay una manera buena o mala, normal o anormal, de experimentar la música? Una persona sorda puede disfrutar plenamente de la música desde sus capacidades, sin requerir de audífonos o implantes cocleares que pretendan encajar la música en una ideología normalizadora que la circunscribe.

Además, si se deconstruyeran estos paradigmas para crear posibilidades inverosímiles, como el hecho de que la música pueda ser escuchada sin necesidad de que el sonido sea percibido por el aparato auditivo, se comprendería gracias a las personas sordas que, en este arte, no existen barreras y que no hay maneras buenas o malas en las que la música pueda ser percibida, simplemente de manera diferente. Siendo coherente con el planteamiento anterior y partiendo de la premisa de que las personas sordas pueden vivenciar de manera diferente la música, no es posible que esta sea reducida a una combinación de elementos musicales, ejecuciones prodigiosas, composiciones perfectas, representantes memorables, gé-

neros o modas.

El poder de la música radica en la fuerza que tiene para despertar el deseo de compartir sentimientos, prácticas, concepciones del mundo y significados que las personas construyen y los interpelan en la interacción. En otras palabras, la música posibilita la construcción de escenarios diversos que producen sentidos articulados con los ámbitos educativo, social, económico, político y cultural de cada sociedad, en la medida en que ofrece una experiencia con un profundo componente vivencial que involucra distintas dimensiones del ser (Carballo, 2006; Cabello, 2004; Díaz, 2009; Samper, 2010). Por lo tanto, la música, desde esta perspectiva, es mucho más que un fenómeno acústico: es un pasaje vivo-emocional-relacional a través del cual se pueden crear espacios en donde la sordera no sea un impedimento para que las personas puedan crear y recrear sentidos en la interacción. Además, no cabe la menor duda de que la música puede convertirse en el pretexto perfecto para la creación de escenarios que favorezcan la inclusión social y cultural de las personas sordas en entornos que tradicionalmente sólo han sido contemplados para las personas oyentes, desconociendo que, con adaptaciones pertinentes, la música es un arte que le pertenece a todos, sin ninguna excepción.

La inclusión en las aulas de clase para el acceso al sistema de educación formal en nuestro país es la posibilidad que ha permitido abrir nuevos horizontes de vida a estas personas cuyo prototipo de ser hu-

mano es muy diferente a los patrones culturales que se han estructurado. Queda claro que los educandos de las aulas de clase no son homogéneos. Hay una gran demanda diversificada de estudiantes con particularidades, que exigen del sistema de educación formal una contextualización de los aprendizajes como respuestas a las necesidades individuales derivadas de la diversidad. Esa es la tarea y en ella estamos involucrados todos.

Una sociedad inclusiva que incorpora a todos sus miembros resulta adecuada para dar respuesta a las necesidades individuales y colectivas. Una sociedad que valora la diversidad y que respeta el derecho a la vida exige de todos los integrantes compromiso y entrega para lograr objetivos y metas que surjan a diario, así como neutralizar los posibles aspectos destructivos y dificultades que se presentan en esta tarea algo compleja, como es la de educar. La educación inclusiva no cree en la segregación ni tampoco considera que haya que hacerles un lugar especial a las personas en situación de discapacidad. Hay un lugar llamado escuela que es para todos y hay un proceso social llamado educación que se vive en comunidad.

La inclusión en el campo educativo es un proceso que está comenzando a transformar maneras de pensar, actuar y sentir, frente a la discapacidad en el país y, en este sentido, debe ser asumida como un cambio social para la transformación educativa.

Conclusiones

La comunidad sorda es muy he-

terogénea y esto lleva a que existan personas con diferentes grados de pérdida auditiva. El hecho de que una persona tenga pérdida auditiva no está reñido con la música, es decir, en función de los restos auditivos utilizará una vía u otra para poder llegar a ella. Hay personas a las que su audición les permite acceder a la música sin ninguna adaptación, mientras que las personas sordas necesitan de un intérprete de lengua de señas.

Eso sí, una cosa es “escuchar” música, y otra muy distinta es tocarla o interpretarla. Puede que piense “pero una persona sorda no puede tocar un instrumento si no lo escucha o no escucha al resto de la banda”, y es cierto que no escuchan, pero les quedan cuatro sentidos con los que recibe la información. De hecho, una de las cosas que sucede con los sordos es que suelen desarrollar la sensibilidad frente a las vibraciones.

Si creemos que en el arte no hay barreras y que, sin duda, no existen formas mejores o peores de percibir la música, sino simplemente diferentes, igualmente válidas y dignas. Todo esto demuestra que la inclusión siempre ofrece riqueza, en la que dos comunidades diferentes comparten distintas maneras de ver el mundo. Por esto, la música sirve como herramienta facilitadora de la interculturalidad inclusiva e integradora que puede ser aprovechada como fuente de motivación que permite el acercamiento del estudiante a diferentes culturas, creando además en el aula un clima de respeto y valoración de las diferencias, idóneo para avanzar

en el proceso de inclusión. La música es el arte más cercano a las lágrimas y a la memoria (Wilde, 1854 - 1900). La repercusión más fuerte de la pérdida de la audición tiene que ver con la adquisición del lenguaje, pero el trastorno también afecta al aprendizaje en su conjunto y al desarrollo de aptitudes y actitudes sociales, incluida la autoestima.

La pérdida de audición no trata a menudo se acompaña de un rendimiento académico deficiente que puede desembocar en un peor rendimiento profesional y más adelante a la disminución de las posibilidades de empleo. En un contexto más amplio, la pérdida de audición no tratada afecta al desarrollo social y económico de las comunidades y los países. La inclusión social expresa el adecuado acceso a bienes y servicios, procesos de elección colectiva, la garantía plena de los derechos de los ciudadanos y la eliminación de toda práctica que conlleve a marginación y segregación de cualquier tipo. Este proceso permite acceder a todos los espacios sociales, culturales, políticos y económicos en igualdad de oportunidades.

Queda claro que no se trata de encajar a las personas sordas en el mundo de los oyentes, sino de comprender que no existe tal cosa. Es decir, el mundo de los oyentes y los sordos es el mismo y que ambos están inmersos en una cultura que los define y que son parte de la construcción de la misma. Además, no se trata de que las personas sordas experimenten la música de la misma manera que las personas oyentes, sino de develar

que existen otras formas de percibir la música, igualmente válidas y dignificantes. Esto demuestra que los escenarios musicales y la educación musical deben contemplarse para las personas sordas, ya que, según Otero (2015), la participación en experiencias musicales es un derecho de los seres humanos.

El ejercicio de investigación elaborado se orienta hacia la necesidad de aceptar a la persona sorda como un individuo que se desarrolla de manera similar al oyente, solo que, por su diferencia lingüística, necesita de apoyos adicionales y especializados. Muchos docentes se muestran hostiles a la hora de atender esta población, en muchos casos sin una preparación o conocimiento previo, provocando que la calidad en la educación, acceso y permanencia, se vean seriamente afectados.

El trabajo presenta algunas estrategias para el diseño de una enseñanza que facilitará su desarrollo dentro del aula, más directamente con la clase de música para la población sorda de la básica primaria, jornada de la tarde. Se espera que el proyecto de investigación sirva de herramienta a docentes y esté al alcance de los estudiantes sordos de la institución educativa, los cuales requieren de una atención diferencial e inclusiva, garantizando así la permanencia y promoción a lo largo de su trayecto escolar.

Referencias

Alvin, J. (1997). *Musicoterapia*. Barcelona, España: Paidós.

- Cabello, A. (2004). La construcción de la identidad juvenil a través de la música. *Revista Española de Sociología*, 259-270. Universidad de Costa Rica.
- Carballo, P. (2006). La música como práctica significativa en los colectivos juveniles. *Revista de Ciencias Sociales. Universidad de Costa Rica*, (3-4), 113-114. Lobera Gracida, J.M. (2010). *Discapacidad auditiva. Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica*. México D.F.: Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación*. Madrid, España: Santillana/UNESCO. Mialaret, G. (1984). *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Barcelona, España: Oikos.
- Díaz, J. (2009). La respuesta emocional a la música: atribución de términos de la emoción, a segmentos musicales. *Salud Mental*, 32(1), 34. Otero, L. (2016). La sordera: una oportunidad para descubrir la música. *Revista Española de Discapacidad*, 133-137.
- Espasa. (2002). *Enciclopedia de pedagogía*, V.5. España: Espasa. Romero, P. (2008). *Pedagogía de la humanización en la educación inicial*. Bogotá D.C., Colombia: Bonaventuriana.
- Gordon, H. (2011). Identificando emociones en la música a través de la audición en niños que usan implantes cocleares. *Revista Española de Discapacidad*, 21-26. Samper, A. (2010). La apreciación musical en edades juveniles: territorios, identidad y sentido. *Cuaderno de música, artes visuales y artes escénicas*, 5(2), 29-42.
- Hernández, S.R. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw Hill Education. Soto, N. (2003). Atención a la población con necesidades educativas especiales. *Plan de cubrimiento gradual*, 30.
- Infante, C.M. (2005). *Sordera: Mitos y realidades*. San José, Costa Rica: Strauss, A.; Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*.

Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Tamayo Buitrago, M.; Urrea Osorio, R. (2005). *Propuesta pedagógica para el aprendizaje de la música en niños y niñas no oyentes* [Tesis de especialización]. Universidad Tecnológica de Pereira.

Wilde, O. (1854-1900). *Frases Célebres*. Dublín, Irlanda.

Willems, E. (1981). Música y Educación. *Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 183.

Paideia



Organo de la Facultad de Educación
Universidad Surcolombiana - Neiva

Portada revista Paideia Surcolombiana No. 1
Año: 1992
Fuente: Revista Paideia Surcolombiana

Condiciones de la Gestión Escolar en el proceso de Inclusión en institución educativa de Neiva

School Management Conditions in the Inclusion Process in an Educational Institution in Neiva, Colombia

Condições da gestão escolar no processo de inclusão em uma Instituição de ensino na Cidade de Neiva

Jaiza Gibeth Polanía Castaño

Magister en Educación para la Inclusión
Universidad Surcolombiana
gibeth27@gmail.com

Cecilia Benavides Esteban

Magister en Educación para la Inclusión
Institución Educativa INEM Julián Motta Salas
cecybes@gmail.com

José Leary Lozano Losada

Magister en Educación para la Inclusión
Institución Educativa INEM Julián Motta Salas
josejuandamaria@gmail.com

Diana Carolina Cruz Rivera

Magister en Educación para la Inclusión
Universidad Surcolombiana
dianacruz@hotmail.com

Sandy Tatiana Parra Gómez

Magister en Educación para la Inclusión
Institución Educativa INEM Julián Motta Salas
satatypago@gmail.com

Resumen

El artículo presenta la condición de la gestión escolar para el desarrollo del proceso de la atención de estudiantes con discapacidad en el marco de la

educación inclusiva, en la Institución Educativa INEM Julián Motta Salas de Neiva. Se identificaron las principales barreras y facilitadores de la gestión escolar a partir de la cultura, política y prácticas inclusivas, por medio de cuestionario tipo Likert, que mide el Índice de Inclusión en las instituciones educativas.

Los principales resultados encontrados en cuanto a barreras en la Gestión Directiva, están relacionados con el direccionamiento estratégico, horizonte institucional, gobierno escolar, relaciones con el entorno; en la Gestión Académica, se presentan en la falta de diseño y prácticas pedagógicas inclusivas, que desde la planificación y revisión del currículo integren conjuntamente las políticas de inclusión; en la Gestión Administrativa y Financiera, se presentan debilidades en el apoyo a la gestión académica, talento humano y apoyo financiero contable; y en la Gestión de la Comunidad, falta la ejecución de actividades relacionadas con valores inclusivos, que estimulen a los padres, madres y acudientes para promover la inclusión en la comunidad.

En relación con los facilitadores, se halló fortaleza en el clima escolar, administración de la planta física, recursos y servicios complementarios. Finalmente, se recomienda el diseño e implementación de una Política de inclusión institucional, que permita atender con calidad, pertinencia y equidad los estilos de aprendizaje y capacidades a partir de la diversidad estudiantil, al igual la aplicación periódica del instrumento de evaluación a los procesos de inclusión.

Palabras clave: Gestión escolar, barreras y facilitadores, índice de inclusión, discapacidad.

Abstract

This article contains the state of school management to develop the educational inclusion process addressed to disabled students at INEM Julián Motta Salas school in Neiva, Huila, Colombia. Based on local culture, school policies and inclusive practices, Main hindrances as well as facilitating aspects of school management were identified by means of a Likert - type questionnaire which measured the inclusion index in educational institutions.

Major results concerning to directive management are related to strategic addressing, institutional horizon, school government, and relations with the environment. Regarding the academic field; results have to do with lack of design and inclusive pedagogical practices, which from curriculum planning and revision integrate inclusive policies. In terms of financial management there are weaknesses connected with support to academic management, human talent and accounting financial support. As for community demarche, activities related to inclusive values that encourage parents and legal guar-

dians to foster inclusion in the community are required.

In connection with facilitators, it was established that school atmosphere, the way its facilities are managed, and complementary services constitute a strength.

Finally, the design and implementation of an institutional inclusion policy that allows a high quality pertinent service that cares for learning styles and capacities considering student diversity as well as the periodical application of the inclusion process evaluation instrument is recommended.

Keywords: School management, hindrances and facilitators, inclusión index, disability.

Resumo

O artigo apresenta a condição da gestão escolar para o desenvolvimento do processo de atenção ao aluno com deficiência no âmbito da educação inclusiva, na Institución Educativa INEM Julián Motta Salas da Cidade de Neiva. As principais barreiras e facilitadores da gestão escolar foram identificados a partir da cultura, política e práticas inclusivas, a través de um questionário do tipo Likert, que mede o Índice de Inclusão em instituições de ensino.

Os principais achados em termos de barreiras na Gestão Diretiva estão relacionados ao direcionamento estratégico, horizonte institucional, governo escolar, relações com o contexto; na Gestão Acadêmica apresentam-se na falta de projetos e práticas pedagógicas inclusivas, que a partir do planejamento e da revisão do currículo integrem conjuntamente as políticas de inclusão; na Gestão Administrativa e Financeira, existem deficiências no apoio à gestão acadêmica, talento humano e apoio contábil financeiro; e na Gestão Comunitária, faltam atividades relacionadas aos valores inclusivos que estimulem os pais e responsáveis para promover a inclusão na comunidade.

Em relação aos facilitadores, a fortaleza encontrada foi no clima escolar, administração da planta física, recursos e serviços complementares. Por fim, recomenda-se o design e a implementação de uma Política de Inclusão Institucional, que permita atender com qualidade, pertinência e equidade os estilos e capacidades de aprendizagem baseados na diversidade dos alunos, assim a aplicação periódica de instrumentos de avaliação aos processos de inclusão.

Palavras-chave: Gestão escolar, barreiras e facilitadores, índice de inclusão, deficiência.

Introducción

El estado democrático y participativo en el que se encuentra el país tiene la responsabilidad de garantizar y proveer una serie de políticas que ofrezcan, según la UNESCO (2008), educación con calidad para todas las personas. Además, teniendo en cuenta los lineamientos internacionales a partir de la Declaración de los Derechos Humanos (ONU, 1948), con el objetivo de que cada habitante o grupo pueda gozar de una serie de oportunidades que permitan tener una verdadera participación y equidad en la sociedad. En este proceso, Colombia -mediante la Convención de las Personas con Discapacidad de 2006, en su artículo 24- determina el Derecho a la Educación de las personas con discapacidad sin discriminación y sobre la base de igualdad de oportunidades. De esta forma es importante la postura de Flores Crespo (2008) al identificar la carencia de aplicación de las políticas educativas desde lo constitucional a lo institucional, el uso del conocimiento y participación sobre las políticas actuales, así como la evaluación integral de su implementación en la educación: “Avanzar en la democratización del sistema, reconocer la diversidad e incluir a quienes permanecen al margen, es decir, la educación es asunto de todos” (pág. 9).

De acuerdo a la revisión de literatura, se evidenció que a nivel internacional la tendencia muestra la necesidad e importancia de “la cultura, la política y las prácticas inclusivas” (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan, y Shaw, 2000), demost

do que este proceso debe hacerse de forma coherente y responsable para superar la discriminación y realizar procesos de autoevaluación.

En el ámbito nacional se visibiliza la urgencia de mecanismos de seguimiento y evaluación de los procesos inclusivos desde el Índice de Inclusión, con el propósito de reconocer las barreras y facilitadores presentes en la atención de estudiantes que se encuentren en cualquier tipo de vulnerabilidad, frente al reconocimiento de la política pública de inclusión (Booth y Ainscow, 2002). Y a nivel local, se presenta el esfuerzo de los docentes, funcionarios, estudiantes y la comunidad educativa en general, para la implementación de políticas de inclusión. No obstante, se quedan cortos ante los diversos vacíos que enmarcan la falta de cultura inclusiva, donde las acciones y aptitudes son la clave para lograr verdaderos cambios sociales.

A partir de la pregunta ¿cuáles son las barreras y facilitadores de la gestión escolar, para el desarrollo del proceso de educación inclusiva a estudiantes con discapacidad en la Institución Educativa INEM Julián Motta Salas de Neiva? fue viable la identificación y análisis de las condiciones de la gestión escolar en el reconocimiento de la educación inclusiva en la Institución Educativa no focalizada INEM Julián Motta Salas de Neiva. Esta lleva en funcionamiento 47 años en la ciudad de Neiva y requiere un diagnóstico general de este proceso, teniendo en cuenta que el Decreto 1421 de 2017 establece que todas las instituciones del país deben garan

tizar los mecanismos y condiciones para la implementación de la educación inclusiva.

Es importante mencionar que el análisis de la Gestión Escolar permite entender el modo en que una institución educativa procede para tratar de dar solución a los problemas de la educación inclusiva y permite identificar el impacto, eficacia y efectividad de las acciones allí planteadas. Con esta investigación se contribuye a la generación de una ruta adecuada del componente de gestión escolar para establecer los mecanismos de inclusión en la institución educativa, además de proyectar nuevas formas de diseñar y preparar el Proyecto Educativo Institucional, teniendo en cuenta las limitaciones actuales y alternativas para superar antiguos esquemas y concepciones de atención. También, la construcción de un nuevo instrumento donde se recolecta información necesaria para analizar y estudiar adecuadamente el proceso de inclusión en la Institución Educativa INEM Julián Motta Salas desde la gestión escolar, sugerir una forma de analizar y aplicar la Guía de Inclusión tanto a la institución de estudio, como a instituciones educativas locales no focalizadas que estén iniciando este proceso.

Metodología

Esta investigación se fundamenta en el enfoque cuantitativo, que “plantea relaciones entre variables con la finalidad de arribar a proposiciones precisas y hacer recomendaciones específicas” (Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Bautista Lucio,

2014, pág. 18). El diseño es el no experimental que “permite observar fenómenos tal como se dan en el contexto natural, para analizarlos sin manipular las variables” (2014, pág. 152). Al mismo tiempo, el diseño es no experimental transeccional o transversal, ya que se recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Además, es de tipo descriptivo debido a que se presenta la realidad desde las propias acciones de los actores (administrativos, directivos y docentes) al interactuar con cada uno de ellos mediante una aproximación y comunicación permanente, de tal forma que se pueda conocer la realidad de cada uno de los componentes.

La muestra fue probabilística cuantitativa, es decir, “un subgrupo de la población en el que todos los elementos de ésta, tienen la misma posibilidad de ser escogidos y se obtienen definiendo las características de la población y el tamaño de la muestra, por medio de una selección aleatoria o mecánica de las unidades de análisis” (Hernández Sampieri et al., 2014, pág. 176). Al analizar la gestión escolar se optó por la muestra estratificada para segmentar la población, debido al número de docentes, directivos y administrativos que laboran en la institución educativa, y tener una visión más objetiva de cada una de las sedes.

En la Tabla 1 se especifica la cantidad de participantes y se determinan los porcentajes de participación, siendo una muestra representativa por cada una de las sedes. Se establece la población con un coeficiente de efectividad del 95%.

Técnica e instrumento

Tabla 1.
Muestra probabilística estratificada

Sede	N° Docentes, directivos y Administrativos	Muestra	
Central	92	N1	74
Mauricio Sánchez	19	N2	19
Cándido	10	N3	10
Total	121		
	E	0.05	
	Z	1.96	
	P	0.5	
	Q	0.5	
	N	104	

Nota. N_1 = número de muestra sede Central,
 N_2 = número de muestra sede Mauricio Sánchez,
 N_3 = número de muestra sede Cándido

La técnica utilizada para esta investigación fue la encuesta personal, un método muy utilizado porque “a través de esta se puede recoger gran cantidad de datos sobre actitudes, intereses, opiniones y conocimientos (pasado, presente y esperado) etc.” (López-Roldán y Fachelli, 2015). Para analizar la gestión escolar en el proceso de educación inclusiva, la encuesta fue estructurada teniendo en cuenta las categorías propuestas por la Guía 34 de Autoevaluación Institucional del Ministerio de Educación Nacional. En relación a los instrumentos, se desarrolla que “toda medición o instrumento de recolección de datos debe reunir tres requisitos esenciales: confiabilidad, validez y objetividad” (Hernández Sampieri et al., 2014, pág. 200).

Se diseñó el instrumento denominado cuestionario con cuarenta y ocho (48) preguntas con escala tipo Likert que mide el nivel del índice

de inclusión en la Institución Educativa INEM Julián Motta Salas. Se usó como fuente el instrumento diseñado por Booth y Ainscow (2002), con la necesaria adaptación al contexto de la institución educativa, aplicado a docentes, directivos docentes y administrativos, quienes lideran las acciones de la gestión escolar. La escala Likert fue de tipo ordinal, que tiene como ventaja su fácil construcción y aplicación

se presenta cada afirmación y se solicita al sujeto que externé su reacción eligiendo uno de los cinco puntos o categorías de la escala. A cada punto se le asigna un valor numérico. Así, el participante obtiene una puntuación respecto de la afirmación y en total. (Hernández Sampieri et al., 2014)

En el estudio la escala tuvo la siguiente estructura: siempre (4), casi

siempre (3), algunas veces (2), no sé (1), no se hace (0). En consecuencia, al ser un instrumento nuevo, ya que los investigadores lo diseñaron de acuerdo a las variables a medir, fue validado por expertos en la temática. Para realizar sus respectivas correcciones y adecuaciones se realizó una prueba piloto y posteriormente la aplicación de la versión final del instrumento.

La validez del contenido del instrumento se evaluó a través del panel de tres jueces expertos con trayectoria en el tema de educación inclusiva, que son reconocidos y pueden dar información, juicios y valoraciones. Para su selección se tuvo en cuenta los siguientes criterios propuestos por Escobar y Cuervo (2008): a) experiencia en la realización de juicios y toma de decisiones basada en evidencia, b) reputación en la comunidad, c) disponibilidad y motivación para participar, y d) imparcialidad y cualidades inherentes como confianza en sí mismo y adaptabilidad. Se utilizó rejilla de Escobar y Cuervo (2008) en los aspectos de suficiencia, coherencia, relevancia y claridad. También, la validez del instrumento de medición utilizado para determinar la confiabilidad mediante el coeficiente fue “la medida de coherencia o consistencia interna” mediante el alfa de cron Bach (Hernández Sampieri et al., 2014, pág. 295).

El coeficiente de confiabilidad identifica la escala de fiabilidad a través de valores que oscilan entre cero (0) y uno (1.0), siendo 1 el punto más

confiable. En el instrumento de la investigación se realizó mediante Alfa de Cronbach en SPSS, puntuando 0.95 en 48 elementos (ítems) y el valor general del instrumento correspondió a 0,95 estableciéndose en alta, proyectando una coherencia entre las variables de estudio, indicando que no hay redundancia en sus 48 ítems preguntados y ningún ítem alcanzó coeficiente bajo para su eliminación.

Técnicas de análisis

Para el procesamiento y análisis de los datos, las variables de estudio se establecieron a partir del “Índice de Inclusión” Booth et al., (2000) y la Guía para el Mejoramiento Institucional MEN, (2008). Estas permiten la autoevaluación institucional en relación a tres variables: cultura, prácticas y políticas, que están directamente relacionadas con las categorías que establece la auto evaluación al Plan de Mejoramiento Institucional. Dichas variables se operacionalizaron como se expresa en al Tabla 2.

Posteriormente, el análisis de la información se realizó mediante el programa estadístico SPSS-22, que permitió cuantificar las categorías de estudio a partir de la medida tipo Likert utilizada en el instrumento aplicado. Se basa en el procesamiento estadístico que organiza los hallazgos de tal forma que garantiza datos exactos y cuantificables.

Tabla 2.
Operacionalización de variables

	Subcategoría	Indicador	Ítem
Gestión Directiva	Direccionamiento estratégico y horizonte institucional	Planteamiento estratégico: Misión, visión, valores institucionales (principios), metas, conocimiento y apropiación del direccionamiento, política de inclusión de personas con capacidades disímiles y diversidad cultural.	1-15
	Gestión estratégica	Liderazgo, articulación de planes, proyectos y acciones, estrategia pedagógica, uso de información (interna y externa) para la toma de decisiones, seguimiento y autoevaluación.	
	Gobierno escolar	Consejos directivos, académico, estudiantil y de padres de familia, comisión de evaluación y promoción, comité de convivencia, personero estudiantil, y asamblea de padres de familia.	
	Cultura institucional	Mecanismos de comunicación, trabajo en equipo, reconocimiento de logros, identificación y divulgación de buenas prácticas.	
	Clima escolar	Pertenencia y participación, ambiente físico, inducción a los nuevos estudiantes, motivación hacia el aprendizaje, manual de convivencia, actividades extracurriculares, bienestar de los alumnos, manejo de conflictos y casos difíciles.	
	Relaciones con el entorno	Padres de familia, autoridades educativas, otras instituciones, sector productivo.	
Gestión Académica	Diseño pedagógico	Plan de estudios, enfoque metodológico, recursos para el aprendizaje, jornada escolar, evaluación.	16-29
	Prácticas pedagógicas	Opciones didácticas para las áreas, asignaturas y proyectos transversales, estrategias para las tareas escolares, uso articulado de los recursos y los tiempos para el aprendizaje.	
	Gestión de aula	Relación y estilo pedagógico, planeación de clases y evaluación en el aula.	
	Seguimiento académico	Seguimiento a los resultados académicos, a la asistencia de los estudiantes y a los egresados, uso pedagógico de las evaluaciones externas, actividades de recuperación y apoyos pedagógicos adicionales para estudiantes con necesidades educativas especiales.	

Gestión Administrativa y Financiera	Apoyo a la gestión académica	Proceso de matrícula, archivo académico y boletines de calificaciones.	30-42
	Administración de la planta física y de los recursos	Mantenimiento, adecuación y embellecimiento de la planta física, seguimiento al uso de los espacios, adquisición y mantenimiento de los recursos para el aprendizaje, suministros, dotación y mantenimiento de equipos, seguridad y protección.	
	Administración de servicios complementarios	Servicios de transporte, restaurante, cafetería y salud (enfermería, odontología, psicología), apoyo a estudiantes con necesidades educativas especiales.	
	Talento humano	Perfiles, inducción, formación y capacitación, asignación académica, pertenencia a la institución, evaluación del desempeño, estímulos, apoyo a la investigación, convivencia y manejo de conflictos, bienestar del talento humano	
	Apoyo financiero y contable	Presupuesto anual del Fondo de Servicios Educativos, contabilidad, ingresos y gastos, control fiscal.	
Gestión de la comunidad	Inclusión	Atención educativa a grupos poblacionales con necesidades especiales y a personas pertenecientes a grupos étnicos, necesidades y expectativas de los estudiantes, proyectos de vida.	43-48
	Proyección a la comunidad		
	Participación y convivencia	Escuela de padres, oferta de servicios a la comunidad, uso de la planta física y de medios, servicio social estudiantil.	
	Prevención de riesgos	Participación de estudiantes y padres de familia, asamblea y consejo de padres. Prevención de riesgos físicos y psicosociales, programas de seguridad.	

Fuente: Ajuste de Guía 34 guía para el mejoramiento institucional, Ctg= Categoría (MEN, 2008)

Resultados

Inicialmente se presentaron los resultados y análisis de las características demográficas de los participantes del estudio. Posteriormente, el análisis por cada gestión que comprende el consolidado institucional, junto con el consolidado por sedes y categorías, y el análisis detallado de las subcategorías y sedes.

La investigación identificó mediante el instrumento las características demográficas de los 103 participantes de la Institución Educativa INEM Julián Motta Salas y sus sedes Central, Mauricio Sánchez García y Cándido Leguízamo.

Sobre el desempeño y nivel de estudios, se identificó en el nivel de desempeño el 43,7% en básica, segui-

do de media con el 22,3% y primaria con el 20,4%. El nivel de estudios centraliza los datos en especialización con el 59,2% y pregrado con el 21,4%, la menor concentración se establece en maestría con el 19,4%. Sobre la experiencia docente de los participantes, los datos se condensan en experiencia mayor de 31 años, en las

sedes Central con el 33% y Mauricio Sánchez García con el 6,8%. En una segunda proporción se establecen los datos de experiencia docente entre los 21 y 30 años. La sede Central situó 18,4%, la sede Mauricio Sánchez García el 3,9% y la sede Cándido Leguizamo el 4,9%.

Tabla 3.
Distribución de participantes sede-sexo-edad

Sede		Sexo		Edad			Ttl
		Femenino	Masculino	27-40	41-54	> 55	
Central	Recuento	41	33	12	18	44	74
	% de sede	55,4%	44,6%	6,2%	4,3%	9,5%	00,0%
	% de variable	64,1%	84,6%	63,2%	4,3%	8,6%	1,8%
	% del total	39,8%	32,0%	1,7%	7,5%	2,7%	1,8%
Mauricio Sánchez García	Recuento	13	6	6	4	9	19
	% de sede	68,4%	31,6%	31,6%	1,1%	7,4%	00,0%
	% de variable	20,3%	15,4%	1,6%	4,3%	6,1%	8,4%
	% del total	12,6%	5,8%	,8%	,9%	,7%	8,4%
Cándido Leguizamo	Recuento	10	0	1	6	3	10
	% de sede	100,0%	0,0%	10,0%	0,0%	30,0%	00,0%
	% de variable	15,6%	0,0%	5,3%	1,4%	,4%	,7%
	% del total	9,7%	0,0%	0%	,8%	,9%	,7%
Ttl	Recuento	64	39	19	8	6	103
	% del total	62,1%	37,9%	8,4%	7,2%	4,4%	00,0%

Gestión directiva

En un segundo momento se identifica el consolidado de la valoración Gestión Directiva en cada una de las sedes de la Institución Educativa INEM Julian Motta Salas. Se detalla en la valoración regular con el 40% la sede Cándido Leguizamo; en la valoración deficiente con el 47,4% la sede Mauricio Sánchez; y la valoración bueno con el 29,7% en la sede Central. Se precisa que ninguna sede se ubicó en la valoración excelente.

Gestión académica

En cuanto a la valoración por sedes, se presenta deficiente en la sede Central con 60,8% y en la sede Cándido Leguizamo con un 80%, mientras que en la sede Mauricio Sánchez García la valoración muy deficiente se muestra con un valor de 47,4%. Se precisa, además, que ninguna sede se ubicó en la valoración excelente, pero la sede Central tuvo valoración Bueno con el 6,8%.

Tabla 4.
Acumulado institucional

Puntuación	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy deficiente	17	16,5	6,5	16,5
Deficiente	30	29,1	9,1	45,6
Regular	24	23,3	23,3	68,9
Bueno	25	24,3	24,3	93,2
Excelente	7	6,8	6,8	100,0
Total	103	100,0	100,0	

Tabla 5.
Análisis detallado Gestión Directiva por sedes

Gestión Directiva (Agrupada)		A1. Direccionamiento estratégico y horizonte Institucional				A2. Gobierno Escolar				A3. Clima Escolar				A4. Relaciones con el entorno			
Valoración		Sedes															
		S1	S2	S3	Ttl	S1	S2	S3	Ttl	S1	S2	S3	Ttl	S1	S2	S3	Ttl
Muy Deficiente	Recuento	0	4	0	4	0	0	0	4	2	2	2	2	1	1	1	19
	% Sede	13,5%	21,1%	,0%	13,6%	13,5%	21,1%	,0%	13,6%	,7%	,0%	20,0%	3,9%	14,9%	6,8%	0,0%	8,4%
	% Total	9,7%	3,9%	,0%	13,6%	9,7%	3,9%	,0%	13,6%	1,9%	0,0%	1,9%	3,9%	10,7%	6,8%	1,0%	18,4%
Deficiente	Recuento	21	9	7	37	21	9	7	37	20	5	2	27	34	8	5	47
	% Sede	28,4%	47,4%	70,0%	35,9%	28,4%	47,4%	70,0%	35,9%	27,0%	26,3%	20,0%	26,2%	45,9%	42,1%	50,0%	45,6%
	% Total	20,4%	8,7%	6,8%	<u>35,9%</u>	20,4%	8,7%	6,8%	<u>35,9%</u>	19,4%	4,9%	1,9%	26,2%	33,0%	7,8%	4,9%	<u>45,6%</u>
Regular	Recuento	25	4	1	30	25	4	1	30	14	1	23	8	2	1	11	
	% Sede	33,8%	21,1%	10,0%	29,1%	33,8%	21,1%	10,0%	29,1%	18,9%	42,1%	10,0%	22,3%	10,8%	10,5%	10,0%	10,7%
	% Total	24,3%	3,9%	1,0%	29,1%	24,3%	3,9%	1,0%	29,1%	13,6%	7,8%	1,0%	22,3%	7,8%	1,9%	1,0%	10,7%
Bueno	Recuento	16	2	2	20	16	2	2	20	26	6	4	36	13	2	3	18
	% Sede	21,6%	10,5%	20,0%	19,4%	21,6%	10,5%	20,0%	19,4%	35,1%	31,6%	40,0%	35,0%	17,6%	10,5%	30,0%	17,5%
	% Total	15,5%	1,9%	1,9%	19,4%	15,5%	1,9%	1,9%	19,4%	25,2%	5,8%	3,9%	<u>35,0%</u>	12,6%	1,9%	2,9%	17,5%
Excelente	Recuento	2	0	0	2	2	0	0	2	12	0	1	13	8	0	0	8
	% Sede	2,7%	0,0%	0,0%	1,9%	2,7%	0,0%	0,0%	1,9%	16,2%	0,0%	10,0%	12,6%	10,8%	0,0%	0,0%	7,8%
	% Total	1,9%	0,0%	0,0%	1,9%	1,9%	0,0%	0,0%	1,9%	11,7%	0,0%	1,0%	12,6%	7,8%	0,0%	0,0%	7,8%

*S1=Sede Central, S2= Sede Mauricio Sánchez, S3=Sede Cándido Leguízamo, Ttl= Total

Tabla 6.
Acumulado Institucional Gestión Académica

Puntuación	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy deficiente	15	14,6	14,6	14,6
Deficiente	17	16,5	16,5	31,1
Regular	37	35,9	35,9	67,0
Bueno	23	22,3	22,3	89,3
Excelente	11	10,7	10,7	100,0
Total	103	100,0	100,0	

Gestión administrativa y financiera

El resultado por cada sede fue valoración deficiente en la sede Central con 60,8% y en la sede Cándido Leguizamo con un 80%, mientras que en la sede Mauricio Sánchez García la

valoración muy deficiente se muestra con un valor de 47,4%. Se precisa, además, que ninguna sede se ubicó en la valoración excelente, pero la sede Central tuvo valoración Buena con el 6,8%.

Tabla 8.

Análisis detallado Gestión Administrativa y Financiera por sedes

C. Gestión Administrativa y Financiera (Agrupada)	C1. Apoyo a la gestión académica				C2. Administración de la planta física y recursos				C3. Administración de servicios complementarios				C4. Talento Humano				C5. Apoyo financiero contable			
	sede				sede				Sede				sede				sede			
	S1	S2	S3	Ttl	S1	S2	S3	Ttl	S1	S2	S3	Ttl	S1	S2	S3	Ttl	S1	S2	S3	Ttl
Recuento	13	10	2	25	11	7	3	21	4	1	0	5	2	3	3	8	50	17	9	76
% Sede	17,6 %	52,6%	20,0 %	24,3 %	14,9%	36,8%	30,0%	20,4%	5,4%	5,3%	0,0%	4,9%	2,7%	15,8 %	30,0 %	7,8%	67,6 %	89,5 %	90,0 %	73,8 %
% Total	12,6 %	9,7%	1,9%	24,3 %	10,7%	6,8%	2,9%	20,4%	3,9%	1,0%	0,0%	4,9%	1,9%	2,9%	2,9%	7,8%	48,5 %	16,5 %	8,7%	73,8 %
Recuento	24	5	5	34	11	5	3	19	6	3	2	11	24	10	1	35	11	2	0	13
% Sede	32,4 %	26,3%	50,0 %	33,0 %	14,9%	26,3%	30,0%	18,4%	8,1%	15,8%	20,0%	10,7%	32,4 %	52,6 %	10,0 %	34,0 %	14,9 %	10,5 %	0,0%	12,6 %
% Total	23,3 %	4,9%	4,9%	33,0 %	10,7%	4,9%	2,9%	18,4%	5,8%	2,9%	1,9%	10,7%	23,3 %	9,7%	1,0%	34,0 %	10,7 %	1,9%	0,0%	12,6 %
Recuento	21	1	0	22	15	4	2	21	20	7	1	28	29	3	2	34	9	0	1	10
% Sede	28,4 %	5,3%	0,0%	21,4 %	20,3%	21,1%	20,0%	20,4%	27,0%	36,8%	10,0%	27,2%	39,2 %	15,8 %	20,0 %	33,0 %	12,2 %	0,0%	10,0 %	9,7%
% Total	20,4 %	1,0%	0,0%	21,4 %	14,6%	3,9%	1,9%	20,4%	19,4%	6,8%	1,0%	27,2%	28,2 %	2,9%	1,9%	33,0 %	8,7%	0,0%	1,0%	9,7%
Recuento	13	3	3	19	21	3	1	25	44	8	7	59	15	3	2	20	1	0	0	1
% Sede	17,6 %	15,8%	30,0 %	18,4 %	28,4%	15,8%	10,0%	24,3%	59,5%	42,1%	70,0%	57,3%	20,3 %	15,8 %	20,0 %	19,4 %	1,4%	0,0%	0,0%	1,0%
% Total	12,6 %	2,9%	2,9%	18,4 %	20,4%	2,9%	1,0%	24,3%	42,7%	7,8%	6,8%	57,3%	14,6 %	2,9%	1,9%	19,4 %	1,0%	0,0%	0,0%	1,0%
Recuento	3	0	0	3	16	0	1	17	0	0	0	0	4	0	2	6	3	0	0	3
% Sede	4,1%	0,0%	0,0%	2,9%	21,6%	0,0%	10,0%	16,5%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	5,4%	0,0%	20,0 %	5,8%	4,1%	0,0%	0,0%	2,9%
% Total	2,9%	0,0%	0,0%	2,9%	15,5%	0,0%	1,0%	16,5%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	3,9%	0,0%	1,9%	5,8%	2,9%	0,0%	0,0%	2,9%

S1=Sede Central, S2= Sede Mauricio Sánchez, S3= Sede Cándido Leguizamo, Ttl= Total

Gestión de la comunidad

El resultado en cada una de las sedes de la Institución Educativa INEM Julián Motta Salas presentó que la sede Central tiene valoración regular con 45,9%, en la sede Mauricio Sánchez García la valoración es muy deficiente con 42,1% y en la sede Cándido Leguizamo prevalece la valoración deficiente con un 50%. Es relevante mencio-

nar que ninguna sede se ubicó en valoración excelente o buena.

Tabla 9.
Acumulado institucional Gestión de la comunidad

Puntuación	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy deficiente	15	14,6	14,6	14,6
Deficiente	27	26,2	26,2	40,8
Regular	44	42,7	42,7	83,5
Bueno	13	12,6	12,6	96,1
Excelente	4	3,9	3,9	100,0
Total	103	100,0	100,0	

Tabla 10.
Análisis detallado Gestión de la comunidad por sedes

D. Gestión Comunitaria (Agrupada)		D1. Proyección a la comunidad				D2. Prevención de Riesgos			
		Sede			Ttl	Sede			Ttl
		S1	S2	S3		S1	S2	S3	
Muy deficiente	Recuento	10	9	1	20	20	11	4	35
	% Sede	13,5%	47,4%	10,0%	19,4%	27,0%	57,9%	40,0%	<u>34,0%</u>
	% Total	9,7%	8,7%	1,0%	19,4%	19,4%	10,7%	3,9%	34,0%
Deficiente	Recuento	17	3	5	25	26	6	2	34
	% Sede	23,0%	15,8%	50,0%	24,3%	35,1%	31,6%	20,0%	<u>33,0%</u>
	% Total	16,5%	2,9%	4,9%	24,3%	25,2%	5,8%	1,9%	33,0%
Regular	Recuento	23	4	2	29	11	0	3	14
	% Sede	31,1%	21,1%	20,0%	<u>28,2%</u>	14,9%	0,0%	30,0%	13,6%
	% Total	22,3%	3,9%	1,9%	28,2%	10,7%	0,0%	2,9%	13,6%
Bueno	Recuento	16	2	1	19	12	2	0	14
	% Sede	21,6%	10,5%	10,0%	18,4%	16,2%	10,5%	0,0%	13,6%
	% Total	15,5%	1,9%	1,0%	18,4%	11,7%	1,9%	0,0%	13,6%
Excelente	Recuento	8	1	1	10	5	0	1	6
	% Sede	10,8%	5,3%	10,0%	9,7%	6,8%	0,0%	10,0%	5,8%
	% Total	7,8%	1,0%	1,0%	9,7%	4,9%	0,0%	1,0%	5,8%

*S1=Sede Central, S2= Sede Mauricio Sánchez, S3= Sede Cándido Leguízamo, Ttl= Total

Discusión

Barreras de la gestión escolar

El análisis se centra en el consolidado de la gestión directiva y las subcategorías “A1. Direccionamiento estratégico y horizonte institucional, A2. Gobierno escolar, A3. Clima escolar y A4. Relaciones con el entorno” (MEN, 2008, pág. 90-100), permitiendo identificar las barreras en el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en la Institución Educativa INEM Julián Motta Salas.

En cuanto al A1. *Direccionamiento estratégico y horizonte institucional* -donde se contempla la misión, visión y los valores institucionales (principios)- es deficiente, ya que no se presentan metas claras para implementación de políticas de inclusión de personas con discapacidad y su direccionamiento no está totalmente articulado. La formulación mínima del direccionamiento institucional en inclusión establece acciones desarticuladas y desconocidas por las diferentes sedes, desconociendo el fin de establecer objetivos del direccionamiento estratégico de la institución.

Para el A2. *Gobierno Escolar* se encuentran en deficiente, al punto que la información interna y externa no se usa para la toma de decisiones en el seguimiento y la autoevaluación.

En A4. *Relación con el entorno* se encuentra en deficiente debido a que los canales de comunicación establecidos por la institución con los padres de familia o acudientes y autoridades educativas no es muy fluida, lo

que no facilita la solución oportuna de los problemas. La institución, en cuanto a otras instituciones y el sector productivo, ha establecido alianzas, pero no realiza un seguimiento a sus resultados. Lo anterior evidencia que no hay lineamientos o estructura institucional que orientan las acciones en todos y cada uno de sus ámbitos de trabajo; no se favorece la participación y la toma de decisiones a través de las diferentes instancias dentro de sus competencias y ámbitos de acción; la falta de incorporar y coordinar esfuerzos entre la institución educativa y otras instituciones afines para cumplir su misión y lograr los objetivos específicos de su PEI y su plan de mejoramiento.

Es necesario mencionar que las instituciones que apuntan a desarrollar procesos de educación inclusiva diseñan, desde la gestión directiva, la organización institucional para el adelanto de procesos incluyentes. En esta medida, González (2008) insiste en acentuar la importancia de las condiciones y capacidades de la organización institucional, como mecanismo de posibilidad, mediante procesos amplios que articulen los retos que representa la diversidad. Ainscow (2015) lo expresa claramente cuando señala:

Para que el compromiso con la inclusión pueda transformarse en acción, éste debe impregnar todos los aspectos de la vida escolar. En otras palabras, no se debe concebir como una tarea aparte coordinada por una persona o grupo específico. Más bien, debe situarse en el corazón mismo de

todo el trabajo de la escuela, siendo elemento esencial de la planificación del desarrollo y llevado a cabo por todos los que tienen responsabilidad en el liderazgo y en la gestión escolar. (pág. 2)

La institución INEM remite a la reflexión del funcionamiento y las necesidades de los estudiantes con discapacidad. La exclusión educativa parte del riesgo del fracaso escolar al que alude Ainscow (2015) al reflexionar sobre cuáles son las medidas institucionales, las dinámicas de funcionamiento educativo y organizativo que soportan las necesidades de los estudiantes. Frente a esto uno de los aspectos necesarios para la proyección organizativa institucional son las características y peculiaridades de los estudiantes y el contexto en el que ellos se desenvuelven: normas, relaciones, las formas de participación y pertenencia social. Esta lógica debe visualizarse en la gestión directiva desde el ámbito de organización institucional donde se articula a través de sus procesos y sus relaciones institucionales. De esta misma forma, Casassus (2002) confronta la problemática de la gestión educativa al hecho que

el objeto de la formación son los seres humanos, y por ello, en el ámbito de la educación, el contexto interno (estudiantes), tiende a mezclarse conceptualmente con el fin de la organización, siendo esta la situación propia de la educación. (pág. 53)

En tanto a las barreras de la gestión académica el análisis se centra en el consolidado expuesto por las

subcategorías del MEN (2008): B1. Diseño pedagógico, B2. Prácticas pedagógicas, B3. Gestión en el aula y B4. Seguimiento académico; reconociendo las barreras que surgen en la Institución Educativa INEM Julián Motta Salas. De esta forma, se encontraron barreras para la educación inclusiva relacionadas con el diseño pedagógico, puesto que los datos se concentran en la valoración regular. Esto permite deducir que hacen falta acciones que permitan llevar a cabo planes de estudios, enfoques metodológicos y procesos evaluativos orientados a promover la inclusión y generar procesos de mejoramiento en este aspecto de la gestión escolar.

El poco reconocimiento de la población con discapacidad impide desarrollar acuerdos en relación a metodologías del plan de estudios y su relación con el contexto y los individuos. En este sentido, las políticas institucionales no establecidas para la atención de la diversidad se manifiestan en los procedimientos pedagógicos institucionales. Del mismo modo, se logra apreciar que las prácticas pedagógicas que corresponden a las opciones didácticas que se desarrollan en cada una de las áreas y proyectos transversales, a fin de generar estrategias y recursos con tiempos de aprendizaje que faciliten la enseñanza, se concentran en la valoración deficiente con 49,5%. Es decir, no contempla acciones relacionadas a promover prácticas pedagógicas inclusivas en el aula de clases y en otros espacios de formación, constituyendo así una limitante para la inclusión escolar.

El enfoque metodológico desde las políticas institucionales permite diseñar y ejecutar prácticas pedagógicas en el reconocimiento y aprendizaje de la población con discapacidad, las opciones didácticas frente a la accesibilidad, y los acuerdos. Esta debilidad se enfoca a partir de políticas institucionales que impiden el ajuste sistemático del proceso de educación inclusiva. Entre tanto, al hacer referencia a la gestión en el aula, donde la concentración de los datos está orientado a una valoración regular con 45,6%, permiten inferir que la institución educativa no contempla aspectos de inclusión en la planeación y evaluación de clases en el aula, expresándose como barrera que impide desde la gestión escolar la participación en los procesos de aula.

En cuanto a la planeación de aula se presenta dificultad por los avances pedagógicos definidos, la forma evaluativa, el seguimiento y el valor pedagógico privilegia a los estudiantes sin dificultades en su aprendizaje. Por lo tanto, es necesario identificar estrategias colectivas de aprendizaje que se visualicen desde la planificación de aula a las prácticas pedagógicas. Finalmente, el seguimiento académico que contempla el proceso de control de resultados académicos, mediante las evaluaciones, se centra en la valoración regular con 35,9%. Al hacer referencia al consolidado total, establece que no contempla acciones de seguimiento académico de estudiantes y egresados en donde se fortalezca desde el apoyo pedagógico a los estudiantes.

La institución desarrolla un plan de seguimiento periódico a sus estudiantes en cuanto al desempeño académico, pero hacia aquellos con discapacidad no se precisan acciones particulares o estrategias individuales que permitan realizar planes de acción o mejoramiento en los procesos pedagógicos. Frente a la evaluación externa (SABER) se evidencia desconocimiento de los procesos evaluativos que se disponen según el reporte de la condición de discapacidad. También, al analizar la categoría de gestión académica, teniendo en cuenta la información anterior, se deduce que la Institución Educativa INEM Julián Motta Salas no lleva a cabo acciones que permitan desarrollar competencias y procesos de mejoramiento en los aspectos de la gestión.

Desde diferentes posturas se han desarrollado las iniciativas de los cambios institucionales en la garantía de la inclusión educativa. Para Booth y Ainscow (2015) y Velázquez Barragan (2015) es importante explorar los elementos del contexto educativo en relación a la práctica docente, pues determina el aprendizaje y la participación del estudiante, las relaciones del aula, límites y expectativas y la reflexión pedagógica. Estos puntos concentran el desafío para avanzar hacia prácticas inclusivas y superar la apuesta homogeneizadora que interrumpe acciones que promueven la inclusión.

Se identificaron las siguientes barreras en la gestión administrativa y financiera: "C1. Apoyo a la gestión académica, C4. Talento humano y C5.

Apoyo financiero contable” (MEN, 2008). Se evidencia que la subcategoría C1. *Apoyo a la gestión académica*, determinada por los procesos de matrícula, boletines, carpeta, participación y ruta de atención a estudiantes con discapacidad, es deficiente. Específicamente al proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad, las valoraciones con mayor porcentaje son deficiente y regular. Esto se evidencia en la subcategoría C4. Talento Humano: en la falta de capacitaciones pertinentes a la atención de estudiantes con discapacidad en temáticas centrales de políticas, cultura y prácticas inclusivas; el reconocimiento o estímulos a las habilidades sociales, artísticas, deportivas y de aprendizaje de todos los integrantes de la comunidad educativa; y la promoción de investigación en temas de diversidad. La subcategoría C5. Apoyo financiero contable, que se encarga del ajuste para la inversión de la institución, presenta una valoración muy deficiente, en cuanto a los procedimientos para solicitar requerimientos y, en consecuencia, a la política de destinación de recursos para atender a esta población.

La gestión escolar incide en el éxito de las instituciones educativas. Según Brunner, Vizcarra, Alvariano, Arzola y Recart (2017), afecta “formas de liderazgo y conducción institucionales, el aprovechamiento de los recursos humanos y del tiempo, la planificación de tareas, distribución del trabajo y su productividad, en la eficiencia de la administración y el rendimiento de los recursos materiales” (pág. 1). Siendo necesario mejorar y prestar atención a las subcategorías

y procesos de la gestión administrativa y financiera, ya que tienen una relación directa con el éxito organización de la institución educativa.

En relación a la gestión a la comunidad están las subcategorías “D1. Proyección a la comunidad y D2. Prevención de riesgos” (MEN, 2008). La primera se encarga de proyectar los servicios de bienestar para los miembros de la comunidad educativa y obtuvo una valoración regular, mostrando debilidad en la realización de “actividades culturales, recreativas, deportivas y académicas con las personas del sector para promover la inclusión en su comunidad” (MEN, 2008, pág. 18); y estimular en padres, madres y estudiantes en valores inclusivos.

La gestión de la comunidad debe estar caracterizada por la accesibilidad en todos los requerimientos y estrategias en concordancia con el PEI y la normatividad. Estas acciones dan respuestas a la inclusión y a su vez imparten la participación de la familia y demás actores sociales en el desarrollo del PEI inclusivo. La identificación de los elementos de la gestión a la comunidad permite visualizar la postura de Blanco Guijarro y Duk Homan (2011), que se presenta como el desarrollo de sistemas de apoyo que permiten complementar la labor docente, aumentando la capacidad de atención a la totalidad del alumnado y conseguir que todos participen y aprendan.

Los servicios complementarios deben estar directamente relacionados a la cantidad de estudiante y sus características. En este sentido,

los apoyos →según Blanco Guijarro y Duk Homan (2011) y MEN (2008)- pueden desarrollarse por integrantes de la propia comunidad educativa (docentes, padres y estudiantes), denominado líder de inclusión o de la comunidad externa, a través de alianzas y trabajo en redes, instituciones y organizaciones sociales de la comunidad local. Es fundamental contar con orientaciones y lineamientos institucionales que garanticen la participación de toda la comunidad estudiantil y sus familias en la definición de las funciones.

La subcategoría D2. *Prevención de riesgos* debe disponer de estrategias para el funcionamiento y bienestar. De acuerdo al objetivo de este estudio, la institución educativa consiguió valoración deficiente, ya que muestra fallas en las herramientas para que los docentes tengan una visión clara de los diferentes factores de riesgo; en la realización de acciones para que los estudiantes con discapacidad puedan prevenir accidentes y enfermedades; y en la prevención de acciones discriminatorias que afecten a los estudiantes con discapacidad. De acuerdo al índice de inclusión es necesario el desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal para el desarrollo del conocimiento a todos los nuevos miembros de la escuela (Booth et al., 2000). En la institución de estudio se evidencian falencias en la creación de una cultura inclusiva, que es indispensable para ofrecer un ambiente inclusivo a las personas con discapacidad.

Facilitadores de la gestión escolar

Los facilitadores de la gestión directiva en su acumulado muestran que una subcategoría tiene valoración bueno: A3. *Clima escolar*. Según Booth et al. (2000), se establece mediante el ambiente sano y agradable que propicia el desarrollo de los estudiantes, así como los aprendizajes y la convivencia entre todos los integrantes.

En lo que se refiere a la educación inclusiva, la Institución Educativa INEM Julián Motta Salas permite la participación en la construcción de los lineamientos institucionales constituidos por el Manual de Convivencia (INEM, 2017), actividades extra curriculares, la inducción a los nuevos estudiantes y a través de su proyecto transversal Plan Padrino, que permite el acompañamiento académico y adaptación de los niños y niñas del grado sexto durante todo el año lectivo por parte de los jóvenes del grado once para el bienestar de los nuevos estudiantes. La institución cuenta con un Comité de Conflicto, que está constituido por dos representantes de estudiantes de cada una de las secciones, docentes, padres de familias y directivos docentes, quienes están capacitados para aplicar la ruta de atención en el manejo de conflictos que se presenten en el aula de clase o remitirlos al comité si se presentan casos difíciles. Frente a lo anterior, Plancarte Cansino (2010) establece la “colaboración”: la relación permanente en los procesos de educación inclusiva, donde el equipo líder se asegura que los cambios y proyecciones involucren a la totalidad de la institución para aprovechar

las habilidades. Booth et al. (2000) lo refiere desde la cultura inclusiva, caracterizada por los valores, creencias e intervenciones que garantizan el reconocimiento del otro. Desde esta mirada, Plancarte Cansino (2010) indica fortalecer la comunidad escolar:

La cultura inclusiva escolar, podríamos entender que se refiere al conjunto de reglas, símbolos, creencias y valores compartidos por el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del Consejo Escolar y las familias, que le proporcionan la cohesión necesaria a la escuela para trabajar armónicamente hacia la consecución de los objetivos comunes. (pág. 219)

Es necesario indicar que en la gestión académica no se encontraron elementos facilitadores en el proceso de inclusión de la Institución Educativa INEM Julián Motta Salas, debido a que los valores se concentran en aspectos y valoraciones que hacen referencia a barreras o limitantes. Esto sugiere abrir canales de comunicación y desarrollar acciones desde la gestión académica que faciliten la inclusión en la institución para una enseñanza y aprendizaje de calidad que asegure la formación de competencias sociales y profesionales, facilitando el desarrollo personal del estudiante en situación de discapacidad.

En lo que se refiere a los facilitadores de la gestión administrativa y financiera, se evidencia que dos subcategorías tienen valoración bueno. La primera es la subcategoría *C2. Administración de la planta física y recursos*, que garantiza buenas condiciones de infraestructura y dotación. La Institución Educativa INEM Julián Motta Sa-

las dispone de una política para asignar los espacios de manera equitativa para todos los estudiantes y realiza el seguimiento; cuenta con un buen diseño arquitectónico para todos, que garantiza la accesibilidad a los diferentes espacios institucionales; y se preocupa por la adquisición, dotación y mantenimiento de los recursos para el aprendizaje, teniendo en cuenta las necesidades grupales e individuales de los estudiantes.

La segunda es la subcategoría *C3. Administración de servicios complementarios*, encargada de garantizar la disponibilidad y la asistencia de los estudiantes. En lo que respecta a este estudio, la institución educativa cuenta con programas de articulación con SENA y universidades; revisa y evalúa la cobertura, calidad y oportunidad de los servicios complementarios y los recursos; y promueve acciones correctivas en función de las necesidades del estudiantado. De acuerdo a lo mencionado por Ossa, Castro, Castañeda, y Castro (2014), la gestión escolar ha de estar dirigida desde un inicio a eliminar las barreras físicas, personales e institucionales que limitan las oportunidades, el pleno acceso y la participación de cada estudiante en las actividades educativas, evidenciando que la institución de estudio busca una efectiva gestión de los recursos y de su planta física.

Finalmente, en la gestión de la comunidad no se encuentran elementos facilitadores. Esto demuestra la necesidad de fortalecer los procesos de cultura, políticas y prácticas inclusivas, como lo mencionan Booth et al. (2000): las prácticas educativas deben reflejar la cultura y las políticas inclusivas de la escuela.

Ruta de acción: Plan de Mejoramiento Institucional

El proceso investigativo permitió

identificar las acciones a priorizar por la Institución Educativa INEM Julian Motta Salas en el proceso de educación inclusiva descrita en la Tabla 11.

Tabla 11.
Plan de Mejoramiento Institucional

Gestión	Procedimiento	Acciones priorizadas
Directiva	Direccionamiento estratégico y horizonte institucional Gobierno escolar Clima escolar Relación con el entorno	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer grupos colaborativos de análisis, reflexión y seguimiento de la pertinencia de la Visión y Misión institucional - Divulgar del horizonte institucional a la comunidad educativa y sus sedes- establecer mecanismos de seguimiento para su implementación - Identificar las acciones que actualmente garantizan el acceso, permanencia y pertinencia educativa de estudiantes con discapacidad - Evaluar los aportes y ajustes de la comunidad educativa en su práctica que potencie el horizonte institucional - Sistematizar evidencias del proceso de inclusión educativa - Establecer mecanismos de capacitación a la comunidad educativa en el marco de la educación inclusiva y su aplicación institucional. - Integrar un sistema de estímulos institucionales a la comunidad educativa que desarrolle, sistematice y divulgue el proceso de inclusión educativa - Establecer estrategias de participación de la comunidad educativa para el fortalecimiento de la inclusión educativa.
Académica	Diseño pedagógico Prácticas pedagógicas Gestión de aula Seguimiento académico	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar comité experto para la identificación de barreras en la participación en los procesos de aprendizaje - Articular el Plan de Aula y los Planes Individuales de Ajustes Razonables - Implementar mecanismos de socialización de estrategias y didácticas flexibles que permiten la participación efectiva de todos los estudiantes. - Capacitar en metodologías flexibles- Diseño Universal para el Aprendizaje - Evaluar la participación de los estudiantes con discapacidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje - Establecer espacios de socialización entre sedes donde se identifiquen los avances en estrategias didácticas y pedagógicas para los estudiantes con discapacidad - Vincular a docentes en los procesos de matrícula para la identificación de barrera de aprendizaje y su debido reconocimiento en la planificación escolar. - Fortalecer la sistematización de experiencias de aula
Administrativa y financiera	Apoyo a la gestión de académica Administración de la planta física y recursos Administración de servicios complementarios Talento humano Apoyo financiero y contable	<ul style="list-style-type: none"> - Vincular a docentes, estudiantes y padres de familia en la identificación de necesidades de la planta física y adecuaciones requeridas - Vincular los Planes Individuales de Ajustes Razonables PIAR a los Planes de Mejoramiento y Adquisición de recursos pedagógicos según las barreras identificadas por los docentes - Organiza comité de recursos pedagógicos que oriente acciones para la caracterización de los recursos existentes, usos, estados y ubicación - Identificar las acciones de los programas externos que fortalecen el proceso de inclusión educativa - Actualizar los perfiles docentes para la organización de comités de apoyo en el marco de inclusión educativa - Vincular a la evaluación docente los elementos relevantes de inclusión educativa

		<ul style="list-style-type: none"> - Implementar planes de incentivos a proyectos de investigación, practicas inclusivas - Realizar la caracterización de la población con discapacidad y su visualización institucional - Medir el impacto social de los programas complementarios que permite la participación de los estudiantes con discapacidad
Comunidad	Proyección la comunidad Prevención de riesgos	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar los eventos de riesgos en los espacios físicos y participativos de la población con discapacidad - Articular a los programas de identificación de riesgo las estrategias de participación de la población con discapacidad - Vincular las temáticas de discapacidad a las temáticas de cuidado, rehabilitación y habilitación - Identificar las necesidades de la Población con discapacidad en los mecanismos de participación en la comunidad - Establecer acciones concretas que permitan el liderazgo y coordinación de planes de simulacros, zonas de riesgo y situaciones de riesgo.

*Elaboración propia

Conclusiones

La institución educativa en su apertura hacia la educación inclusiva y su estructura en la gestión directiva debe comprender y priorizar acciones concretas mediante los grupos colaborativos de análisis, reflexión y seguimiento de la pertinencia de la visión y misión institucionales y, en este sentido, activar la divulgación del horizonte institucional a cada uno de los actores institucionales. Frente a lo anterior, se dispone la identificación de acciones para el acceso, permanencia y pertinencia educativa de los estudiantes con discapacidad. En una apuesta por su seguimiento, se crea la necesidad de la sistematización de la experiencia, además de los mecanismos de seguimiento que permiten identificar los procesos de formación a docentes, estímulos institucionales y estrategias de participación.

La gestión académica, en el marco de la educación inclusiva, permite resaltar el abordaje pedagógico mediante la articulación del Proyecto Pedagógico Institucional, Plan de Es-

tudios, Plan de Aula y Plan Individual de Ajustes Razonables. Para lograr la articulación, la institución educativa debe centrar esfuerzos en los mecanismos de socialización pedagógica y didáctica que permiten la participación efectiva de los estudiantes con discapacidad.

En cuanto a la gestión administrativa y financiera, debe vincular el proceso de seguimiento institucional y sus hallazgos en el Plan de Mejoramiento Institucional. Es importante determinar las condiciones a corto, mediano y largo plazo de la población con discapacidad en la garantía de la calidad educativa.

Finalmente, en lo que corresponde a la gestión de la comunidad, las relaciones han sido de manera intermitente, al no existir una conexión de ayuda cooperativa permanente en el proceso de educación inclusiva. La atención educativa a grupos poblacionales bajo una perspectiva de inclusión ha sido exponencialmente baja y la falta de ejecución de actividades relacionadas con valores inclusivos, que estimulen a los padres,

madres y acudientes para promover la inclusión en la comunidad ha sido una de las barreras relevantes. Por lo tanto, deben realizarse las acciones necesarias para mejorar oportunamente.

En conclusión, la política institucional, determinada por la gestión administrativa y directiva, requiere fortalecer el direccionamiento estratégico y el horizonte institucional, debido a que hacen falta políticas de inclusión que permitan reconocer el derecho a un servicio educativo de calidad. Este proceso debe ser planificado desde la gestión escolar con el debido seguimiento, control y participación de la comunidad educativa.

En cuanto a las prácticas inclusivas determinadas por la gestión académica, al existir falencias relacionadas con el diseño pedagógico, la gestión en el aula y el seguimiento académico, se hace necesario establecer ajustes razonables al plan de estudio con enfoques metodológicos y evaluativos acordes a los estudiantes con discapacidad.

Finalmente, al hablar de cultura inclusiva determinada por la gestión de la comunidad, se presentan debilidades asociadas a la falta de proyección de los servicios de bienestar y se hace indispensable desarrollar sistemas de apoyo que contribuyan al proceso inclusivo de forma oportuna y responsable.

Referencias

Ainscow, M. (2015). Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclu-

sivas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(September), 1-35.

Blanco G, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la escuela de hoy. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En La Educación*, 4, 1-15.

Blanco Guijarro, R.; Duk Homan, C. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. *Aula*, 17, 37-55.

Booth, T.; Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE) (Vol. 53)*. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Booth, T.; Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación* (Consortio). <https://doi.org/10.1099/ijis.0.048900-0>

Booth, T.; Ainscow, M.; Black-Hawkins, K.; Vaughan, M.; Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*.

Brunner, J. J.; Vizcarra, R.; Alvarino, C.; Arzola, S.; Recart, M. O. (2017). Gestión Escolar: un estado del arte de la literatura. *Revista Paideia*, 22(March), 15-43.

Casassus, J. (2002). Problemas de la Gestión Educativa en América

- Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. *Em Aberto, Brasilia*, 19(75), 49-69.
- Escobar, J.; Cuervo, A. (2008). *Validez de contenido y juicio de expertos: un avance en medición*, 6, 27-36.
- Flores Crespo, P. (2008). *Análisis de política pública en educación: línea de investigación* (2008th ed.). Mexico. Retrieved from <https://ibero.mx/web/filesd/inide5.pdf>
- González, M. T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En La Educación REICE*, 6(2), 82-99.
- Hernandez Sampieri, R.; Fernandez Collado, C.; Bautista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación. Journal of Experimental Psychology: General* (6th ed.). Mexico.
- MEN, M. de E. N. Guía 34 para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento (2008).
- MEN, M. de E. N. Decreto 1421 (2017). Colombia. Retrieved from http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO_1421_DEL_29_DE_AGOSTO_DE_2017.pdf
- ONU, A. G. de las N. U. Declaración Universal de los Derechos Humanos, Pub. L. No. Resolución 217 (A), 7 (1948). Paris.
- Ossa, C.; Castro, F.; Castañeda, M.; Castro, J. (2014). Cultura y liderazgo escolar: Factores claves para el desarrollo de la inclusión educativa. *Actualidades Investigativas En Educación*, 14(3), 1-23. Retrieved from revista.inie.ucr.ac.cr/
- Plancarte Cansino, P. A. (2010). El Índice de Inclusión como herramienta para la mejora escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(54), 145-166. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3689909>
- UNESCO. (2008). Informe de seguimiento a la EPT en el mundo. Francia.
- Velásquez Barragán, E. (2015). La importancia de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas. Universidad de Salamanca.

ΠΑΙΔΕΙΑ

Revista de la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana

losada

- *¿Para dónde va nuestra Facultad?*

navarro

- *Un punto de partida para una reflexión sobre la Interdisciplinariedad.*

torres

- *Apuntes sobre procesos socio-culturales y enseñanza de la literatura en América Latina entre 1940-1990.*

perea

- *La importancia de la perspectiva histórica y de los modelos en la enseñanza de la física*

barbosa

- *La cultura física debe integrarse con otras disciplinas*

No. 2, 1993

\$500.

Portada revista Paideia Surcolombiana No. 2

Año: 1993

Fuente: Revista Paideia Surcolombiana

Artículo de Investigación

Recibido: 18 marzo de 2020 / Aceptado: 7 septiembre de 2020

Concepciones de los actores educativos de una institución educativa pública de Neiva sobre evaluación inclusiva

Conceptions of the educational actors of a public educational institution in Neiva on inclusive evaluation

Concepções dos atores da educação de uma Instituição Pública de Neiva sobre avaliação inclusiva

Milady Álvarez Padilla

Magister en Educación para la Inclusión
Institución Educativa José Eustasio Rivera
milady78@hotmail.com

Leidy Vanessa Ospina Medina

Magister en Educación para la Inclusión
Institución Educativa José Eustasio Rivera
levam-21@hotmail.com

Resumen

La presente investigación se desarrolló en la Institución Educativa José Eustasio Rivera de la ciudad de Neiva. Tiene como propósito analizar las concepciones que tienen los actores educativos sobre Evaluación inclusiva, fundamentado desde diversas investigaciones y de la opinión de diferentes autores. El estudio tuvo un enfoque cualitativo orientado a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes. Se implementa un estudio de caso, porque parte del estudio de lo particular y lo complejo, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. (Stake, 1999). De acuerdo con la naturaleza de la Investigación, se utilizarán tres técnicas básicas para la recolección de la información: entrevista semiestructurada, grupos focales y revisión documental.

Se detalla en los hallazgos investigativos desde la voz de los docentes y estudiantes, la concepción sobre evaluación inclusiva, teniendo relevancia

recíproca. Los docentes son los encargados de asesorar el proceso evaluativo y determinar si se ha alcanzado un aprendizaje significativo, pero no cuentan con las estrategias adecuadas, para ofrecer un aprendizaje teniendo en cuenta el estilo y ritmo de aprendizaje de los estudiantes; los estudiantes, actúan como agentes pasivos en el proceso evaluativo. Además, la evaluación es tomada como un proceso que permite medir el aprendizaje, que no tiene en cuenta cada una de las necesidades de los estudiantes.

Finalmente, se hace una propuesta al Sistema Institucional de Evaluación (SIIIE), teniendo en cuenta el DUA y el PIAR, que permita desarrollar una educación inclusiva, basándose en las necesidades de cada uno de los estudiantes.

Palabras clave: Evaluación, educación inclusiva, aprendizaje, diversidad, concepción.

Abstract

This research was developed at I. E. José Eustasio Rivera in Neiva city. Its purpose is to analyze the conceptions that educational actors have about Inclusive evaluation, based on different research and different authors' opinions. The study had a qualitative approach oriented to understand and deepen the phenomena, exploring them from participants' perspectives. A case study is implemented, because it starts from the study of the particular and the complex, in order to understand their activity in important circumstances. (Stake, 1999). According to the nature of the research, three basic methods will be used for the collection of information: semi-structured interviews, focus groups, and documentary review.

The research findings are detailed by considering teachers' and students' conception of inclusive evaluation, having reciprocal relevance. Teachers are in charge of assessing the evaluation process and determine whether significant learning has been achieved, but they do not have adequate strategies to offer learning taking into account the students' learning style and pace; students act as passive agents in the evaluation process. In addition, the evaluation is taken as a process that allows measuring learning, which does not take into account each of the students' needs.

Finally, a proposal is made to the Institutional Evaluation System (SIIIE), taking into account the SAD and the PIAR, which allows the development of inclusive education, based on the needs of each of the students.

Keywords: Evaluation, inclusive education, learning, diversity, conception.

Resumo

A pesquisa foi desenvolvida na Instituição de Ensino José Eustasio Rivera da cidade de Neiva. O objetivo é analisar as concepções que os atores educacionais têm sobre a avaliação inclusiva, a partir de várias investigações e da opinião de diferentes autores. O estudo teve uma abordagem qualitativa com o objetivo de compreender e aprofundar os fenômenos, explorando-os na perspectiva dos participantes. Implementa-se um estudo de caso, porque parte do estudo do particular e do complexo, para compreender a sua atividade em circunstâncias importantes. (Stake, 1999). De acordo com a natureza da pesquisa, três técnicas básicas foram usadas para a coleta dos dados: entrevista semiestruturada, grupos focais e revisão documental.

Detalhou-se nos achados da pesquisa a partir da voz dos professores e alunos, a concepção de avaliação inclusiva, tendo relevância recíproca. Os professores são responsáveis de orientar o processo de avaliação e determinar o alcance significativo das aprendizagens, mas não possuem as estratégias adequadas para oferecer a aprendizagem que abrange os estilos e os ritmos das aprendizagens dos alunos; os alunos atuam como agentes passivos no processo de avaliação. Além disso, a avaliação é tida como um processo que permite medir a aprendizagem, que não leva em consideração as necessidades de cada um dos alunos.

Por fim, é feita uma proposta para o Sistema de Avaliação Institucional (SII), tendo em conta o DUA e o PIAR, que permite o desenvolvimento de uma educação inclusiva, a partir nas necessidades de cada um dos alunos.

Palavras-chave: Avaliação, educação inclusiva, aprendizagem, diversidade, concepção.

Introducción

La evaluación ha sido considerada como un instrumento para medir el aprendizaje. Se ha convertido en un desafío para la educación por la manera que se implementa y como se está llevando a cabo. Son varios los autores a nivel nacional e internacional que han hecho grandes aportes a la comprensión del tema (García, 2018; Cano et al., 2015, 2017; Ángel et al., 2017; Salas, 2017;

Beltrán y Gómez, 2016; Vargas, 2016; Espinosa et al., 2016; Gómez et al., 2015; Cerón, 2015; Londoño, 2013; Sánchez et al., 2017; Farran y Torrecilla, 2017, 2018; Muntaner et al., 2014; Muntaner et al., 2015 Vaccarini, 2014; Hernández, 2015; Santana et al., 2017). Estos dejan ver que es imprescindible que el maestro, quien desempeña un rol destacado en el proceso educativo, cambie su concepción acerca de la evaluación, despojándose del molde convencio-

nal, acogiendo nuevas metodologías activas en el contexto escolar que les permita hacer una lectura distinta de los procesos desarrollados por los estudiantes, observando -desde una perspectiva más particular- los avances y logros en el aprendizaje. Por lo tanto, la finalidad esencial de la evaluación debiera ser ayudar a determinar el nivel de desarrollo alcanzado por el estudiante para jalonar su proceso educativo, enfatizando en el papel fundamental de la evaluación que debería ser formativa. Se debe pensar la evaluación desde la diversidad teniendo en cuenta los distintos tipos y ritmos de aprendizaje, permitiendo a los educandos ser líderes en su proceso de formación y a su vez determinar el nivel alcanzado en su desarrollo y estimar qué le falta para seguir avanzando y hacer los ajustes necesarios por parte del docente, padres de familia y estudiantes.

Mientras estos estudios indican que es necesario reestructurar el proceso como se está aplicando la evaluación educativa, es pertinente profundizar en las concepciones para comprender la dinámica y así poder generar un cambio que mejore la aplicación de prácticas evaluativas fortaleciendo los procesos educativos. En este sentido, se tiene como objetivo central de esta investigación analizar las concepciones de los actores educativos sobre evaluación inclusiva de la Institución

Educativa José Eustasio Rivera de Neiva, Huila.

Se elaboró una propuesta al Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE) con el fin de favorecer la implementación del Diseño Universal para Aprendizaje (DUA) y el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) que favorezca la dinámica escolar y permee el camino hacia la educación inclusiva.

Método

En el presente estudio, de acuerdo con los objetivos propuestos y buscando el camino que lleve a la solución del problema de una forma más acertada, se hace pertinente y relevante desarrollar una investigación con enfoque cualitativo. La investigación cualitativa se enfoca en comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto. Se selecciona cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad (Rodríguez, Gil y García, 1999, pág. 82).

La investigación se desarrolló

con el diseño de estudio de caso. Este es asumido desde el interés de la investigación porque parte del estudio de lo particular y lo complejo de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (Stake, 1999). Dado que la investigación buscaba analizar las concepciones que tienen los docentes de una institución educativa pública sobre educación inclusiva, con el estudio de caso se busca analizar la realidad única de algo que no se conoce lo suficiente y conduzca al investigador a la comprensión de aquello que no se ha aclarado en su totalidad. Se implementa un estudio de caso de tipo instrumental, que pretende generalizar a partir de situaciones específicas. El caso se examina para profundizar un tema o afinar una teoría, de tal modo que este juega un papel secundario, de apoyo, para llegar a la formulación de afirmaciones sobre el objeto de estudio (Stake, 1999).

De acuerdo con la naturaleza de la investigación, se utilizarán tres técnicas básicas para la recolección de la información: entrevista, grupos focales y revisión documental. La entrevista se aplicó a un grupo de 10 estudiantes y se utilizó un cuestionario de 10 preguntas como instrumento. No se busca que los estudiantes den respuestas precisas o correctas, sino que se logre un diálogo que permita hacer un intercambio de saberes. Para el desarrollo del grupo focal fue guiado por un

instrumento, que es un cuestionario de 18 preguntas. Se desarrolló a un grupo de maestro y a un grupo de directivos; se pretendió establecer las concepciones que tienen de la institución sobre evaluación, prácticas evaluativas y el modelo interestructurante. La revisión documental se llevó a cabo a través de una matriz de análisis que fue el instrumento y que permitió recolectar la información necesaria de los documentos que conforman la estructura del sistema educativo de la institución. Para el diseño de las preguntas de cada uno de los instrumentos aplicados se tienen las categorías de análisis que se desarrolló en la investigación.

La investigación se desarrolló en las siguientes cuatro fases: exploratoria y delimitación de la población; recolección de la información, resultados, análisis y triangulación; socialización de los resultados.

Resultados

A partir de las experiencias e historias sobre las prácticas evaluativas de estudiantes y docentes participantes, se logró identificar las concepciones que tienen estos, con respecto al ejercicio diario en las aulas. Por lo anterior, se clasificaron las concepciones que tienen los actores educativos sobre evaluación, aprendizaje, educación inclusiva y modelo pedagógico.

Se retoman aspectos de la entrevista semiestructurada y el grupo focal, desde el abordaje de la estrategia de análisis de datos que fue la teoría fundamentada, utilizando en ella el desarrollo de los niveles de codificación abierta, codificación axial, codificación selectiva y triangulación teórico-metodológica. A partir de las entrevistas implementadas a los estudiantes, se obtuvieron unos códigos que permiten la conceptualización de cada una de las categorías de análisis propuestas.

Tabla 1.
Categorización entrevistas

Objetivo	Categorías	Códigos	Concepto
Analizar las concepciones de los actores educativos sobre evaluación inclusiva de la Institución Educativa José Eustasio Rivera de Neiva, Huila.	Educación inclusiva	Conocimiento de términos (diversidad, inclusión, discriminación), reconocimiento de compañeros con discapacidad, proceso de aprendizaje de estudiantes con discapacidad.	Permite a todos los niños con diversas capacidades a interactuar con sus pares, favoreciendo el desarrollo de sus interacciones sociales.
	Modelo pedagógico	Conocimiento del modelo pedagógico de la institución: dialogante e interestructurante: cognitivo, socio-afectivo, praxeológico.	Estrategias para entender y presentar fácilmente el proceso de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativa.
	Aprendizaje	Estrategias para el aprendizaje.	Manera en que las personas aprenden nuevas ideas y conceptos con la creación de significados a partir de experiencias.
	Evaluación	Qué comprenden por evaluación y formas de evaluación.	Valorar el avance y los resultados del proceso a partir de evidencias que garanticen una educación pertinente.

Nota. Fuente: elaboración propia

Igualmente, las entrevistas a los grupos focales elaborados con los docentes y directivos docentes permitieron la conceptualización de cada una de las categorías propuestas.

Tabla 2.
Categorización grupos focales

Objetivo	Categorías	Códigos	Concepto
Analizar las concepciones de los actores educativos sobre evaluación inclusiva de la Institución Educativa José Eustasio Rivera de Neiva, Huila.	Educación inclusiva	Reconocimiento de la heterogeneidad de sus estudiantes, identificación de estudiantes con discapacidad por parte de los docentes, estrategias en el aula para fortalecer el respeto por la diversidad.	Permite a todos los niños con diversas capacidades a interactuar con sus pares, favoreciendo el desarrollo de sus interacciones sociales.
	Modelo pedagógico	Conocimiento del modelo pedagógico de la institución: dialogante e interestructurante: cognitivo, socio-afectivo, praxeológico.	Estrategias para entender y presentar fácilmente el proceso de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas.
	Aprendizaje	Herramienta de evaluación del aprendizaje para estudiantes con discapacidad, estrategias de aprendizaje en el aula, proceso y evolución del aprendizaje de los estudiantes.	Manera en que las personas aprenden nuevas ideas y conceptos con la creación de significados a partir de experiencias.
	Evaluación	Coherencia con las competencias del aprendizaje, formas de evaluación del docente.	Valorar el avance y los resultados del proceso a partir de evidencias que garanticen una educación pertinente.

Nota. Fuente: elaboración propia

Finalmente, con toda la información recolectada, se logró obtener las categorías abiertas y axiales, llevando posteriormente a las categorías selectivas, que permitieron conocer las concepciones sobre evaluación inclusiva de los actores educativos que participaron en la investigación.

Tabla 3.
Categorización

Categorías de análisis	Código	Categorías abiertas	Número de código por tendencia	Categoría axial	Categoría selectiva
Educación inclusiva	51	Reconocimiento de la heterogeneidad de sus estudiantes.	13	Permite a todos los niños con diversas capacidades a interactuar con sus pares, permitiendo establecer relaciones y vínculos, ayudando al desarrollo de sus interacciones sociales.	Educación inclusiva: proceso para identificar y responder a la diversidad
		Identificación de estudiantes con discapacidad por parte de los docentes.	11		
		Estrategias en el aula para fortalecer el respeto por la diversidad.	15		
Modelo pedagógico	32	Reconocimiento de compañeros con discapacidad.	12	Estrategias para entender y presentar fácilmente el proceso de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas.	Evaluación del aprendizaje y su implicación en las prácticas evaluativas
		Conocimiento del concepto modelo pedagógico.	17		
Aprendizaje	48	Conocimiento del modelo pedagógico de la institución.	15	Manera en que las personas aprenden nuevas ideas y conceptos con la creación de significados a partir de experiencias.	Modelo pedagógico Interestructurante en proceso de transición
		Herramienta de evaluación del aprendizaje para estudiantes con discapacidad.	19		
		Estrategias de aprendizaje en el aula.	14		
Proceso de evaluación	65	Proceso y evolución del aprendizaje de los estudiantes.	16	Valorar el avance y los resultados del proceso a partir de evidencias que garanticen una educación pertinente.	
		Concepto de evaluación.	22		
		Tipos de evaluación	27		
		Propuestas sobre como evaluar.	16		

Nota. Fuente: elaboración propia.

Discusión

Lo manifestado por los docentes y directivos dejaron en evidencia más debilidades que fortalezas, cuyos orígenes están en que los docentes no tienen una concepción clara de educación inclusiva y evaluación. Es responsabilidad de la institución realizar una revisión detallada a los documentos pedagógicos que la soportan (PEI y SIEE), puesto que no tienen sus lineamientos orientados a promover un proceso de inclusión, ni desarrollar prácticas evaluativas inclusivas. Lo hallado no difiere de los resultados de las investigaciones referenciadas para este estudio, las cuales tienen una tendencia teórica que pretende transformar las prácticas educativas dentro de las aulas.

En las investigaciones citadas se encontró que en las instituciones a nivel nacional como internacional hay una prevalencia al modelo de escuela tradicional con ciertas tendencias al modelo de escuela nueva (Londoño, 2013). La evaluación es elaborada y aplicada acorde a lo estipulado por el docente, sin importar las dificultades del estudiante o no es realizada individualmente basada en las necesidades académicas del alumno (Vargas, 2016), situación similar a la que se vive en la Institución Educativa José Eustasio Rivera.

A la luz de las políticas de inclusión y la normatividad vigente en Colombia, las concepciones expresadas en las entrevistas por los participantes, lo establecido a partir de la revisión del PEI y del SIEE, permite afirmar que la educación inclusiva es un

proceso para identificar y responder a la diversidad.

En la Institución Educativa José Eustasio Rivera no se atiende la problemática de diversidad, que es una realidad en todas las instituciones y que no representa un obstáculo para los procesos educativos sino un reto para los docentes y la escuela. Pues esta debe hallar las formas para flexibilizar el PEI y el SIEE en busca de garantizar una valoración del aprendizaje de todos los alumnos y ampliar su capacidad para responder a la diversidad. En contraste con algunos autores el modelo de educación inclusiva parece lo único válido en una sociedad democrática, que en principio asume las diferencias y las valora, además de tomarlas en cuenta para que las personas que, en un grupo determinado, se singularizan más por sus características peculiares, dispongan de las mismas oportunidades de educación, formación y desarrollo que el resto (Casanova, 2013).

El currículo escolar constituye un elemento favorecedor o, por el contrario, una barrera que dificulta las dinámicas de pertenencia y participación en la vida escolar, así como un impedimento para promover la igualdad de oportunidades de aprendizaje (Echeita, 2006). En la Institución Educativa José Eustasio Rivera, los docentes fomentan un currículo para todos los estudiantes por igual, sin tener en cuenta las diversas capacidades y el desarrollo de las competencias.

En lo que respecta a evaluación se logró inferir la concepción *evaluación del aprendizaje* y su implicación en las prácticas evaluativas. Según Álvarez (2001), se habla de realizar una evaluación formativa, pero se cae en el hecho de evaluar para calificar o medir las capacidades más que para desarrollarlas. De esta forma se desconoce la evaluación como una “actividad crítica del aprendizaje” (Sacristán, 1993). Esta, entonces, se ha convertido en una clave que dirige el proceso de enseñanza, en el que es necesario reconceptualizar el uso de la evaluación en la escuela, pasando a ser convertida en un instrumento valioso para lograr el aprendizaje y el desarrollo de habilidades y destrezas en los estudiantes, así como el mejoramiento de las prácticas de los docentes. En la Institución Educativa José Eustasio Rivera se deduce que los docentes son los encargados de asesorar el proceso evaluativo de los educandos, determinando si se alcanza el aprendizaje.

Para Jara y Jara (2018) el hecho de que una institución realice sus procesos evaluativos centrados en el modelo tradicional, trae consigo un distanciamiento del ideal evaluativo que promueve una función formativa y orientadora de la evaluación, la cual contribuye a la flexibilización en el momento de aplicar procedimientos, situaciones e instrumentos evaluativos que reúnan información relevante de cada uno de los estudiantes. Sin embargo, autores como Zubiria (2011) y el Ministerio de Educación Nacional de Colombia sostienen que la evaluación debe ser flexible, por tener en cuenta los ritmos individua-

les de desarrollo y aprendizajes del estudiante. En la Institución Educativa José Eustasio Rivera de Neiva, Huila, esta realidad no está presente, ya que los docentes y directivos, al no tener una concepción definida sobre inclusión y evaluación inclusiva, han seguido evaluando de manera tradicional.

El no implementar prácticas evaluativas que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes y que no permita al alumnado reflejar lo que ha aprendido, contradice los principios del modelo interestructurante que la institución dice aplicar. Teniendo en cuenta lo anterior, el estudio arrojó la concepción modelo pedagógico interestructurante en proceso de transición. Este modelo tiene como propósito el desarrollo humano a través de contenidos de tipo cognitivo, valorativo y práxico, para que la escuela comprenda los orígenes y raíces de sus estudiantes y de ese modo ayudarles a elaborar de manera más reflexiva y activa su proyecto de vida (Gardner, 1998, citado por de Zubiria, 2011). Vygotsky, Wallon y Meraní (citado por Zubiria, 2011) comprenden que todo proceso humano es social, contextual, histórico y los procesos cognitivos, valorativos y praxiológicos deben entenderse dentro de los contextos históricos y culturales en los que vive el sujeto. Lo hallado en la revisión documental y lo expresado por docentes y directivos dejaron en evidencia que las prácticas evaluativas, PEI y SIEE, están más cerca de un proceso de exclusión que de inclusión. Además, el modelo interestructurante no se está aplicando, puesto que lleva dos años en proceso

de implementación y los docentes no tienen interés de apropiarse y desarrollarlo en sus prácticas educativas y darlo a conocer a los estudiantes.

Conclusión

En las concepciones de los profesores y estudiantes sobre evaluación inclusiva, se observa que hay desconocimiento del mismo y del modelo pedagógico literestructurante adoptado por la institución. Esto da lugar a que se perciba la evaluación como castigo e implica la necesidad de cualificar este proceso para el mejoramiento de la vida institucional.

La evaluación es aprendizaje en la medida que es un medio a través del cual se adquieren conocimientos. Los profesores aprenden para conocer y mejorar la práctica docente en su complejidad y para colaborar en el aprendizaje de sus educandos, conociendo las dificultades que tiene que superar, el modo de resolverlas y las estrategias que ponen en funcionamiento en tal actividad (Álvarez, 2001, pág. 12).

Entre los hallazgos están los momentos de la evaluación donde se utiliza la formulación de preguntas verbales y superficiales en las cuales no se consideran las características personales del estudiante, el proceso de enseñanza-aprendizaje y las finalidades que se persiguen, como es el desarrollo de competencias, que determinan un verdadero diagnóstico referente al estado cognitivo, afectivo y práxico del estudiante. Esta es una práctica contraria a lo que propone el modelo pedagógico institu-

cional. Lo anterior se evidenció con las entrevistas a los estudiantes y la revisión documental (PEI, SIEE) que determinó que la práctica evaluativa del docente está centrada en la tendencia tradicionalista. Los estudiantes se sienten sujetos pasivos, siendo el docente el único agente evaluador, al no realizar actividades que les permitan sentirse incluidos, teniendo en cuenta la diversidad en el aula.

Por para propiciar la evaluación inclusiva y la atención a la diversidad es conveniente asumirla desde una perspectiva cualitativa, en donde ella tiene un carácter más humano. Esto permite valorar aspectos que con la evaluación tradicional se dejan de lado y que no generan el mejoramiento de la calidad de vida de los niños, niñas y jóvenes, porque se confunde evaluación con calificación, razón por la cual, se usan como sinónimos, y da lugar a que se le reste importancia a los procesos y a las prácticas evaluativas.

Es pertinente que en la institución educativa se brinden espacios de socialización y reflexión en torno a la correcta apropiación del modelo pedagógico interestructurante, y que a su vez permita construir un sistema de evaluación pertinente al desarrollo integral del estudiante, a la luz de las políticas públicas evaluativas, teniendo en cuenta el decreto 1421 del 2017.

Como un avance significativo y dando cumplimiento al último objetivo del estudio, se elaboró y socializó a los docentes la propuesta al sistema de evaluación institucional con

el fin de favorecer la implementación del Diseño Universal para Aprendizaje (DUA) y el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) en el sistema de evaluación institucional, y así lograr que los estudiantes aprendan según sus características personales, sus experiencias previas y valores. Lo anterior demuestra la necesidad de dar a conocer los resultados del presente estudio a todos los integrantes de la comunidad educativa para lograr la sensibilización y reflexión en torno a una práctica relevante como es la evaluación inclusiva, que no ha recibido la debida atención dentro de la institución educativa, a pesar de ver reflejado en los resultados de los estudiantes sus evidentes fallas.

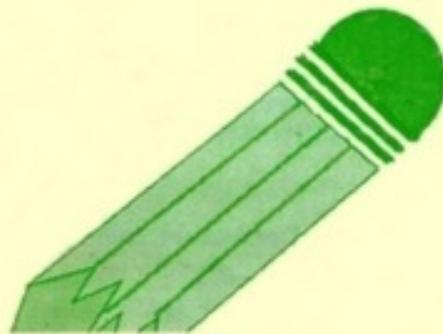
Referencias

- Ángel, M. X. F.; Gutiérrez, C., y León, J. V. (2017). Estrategias de inclusión en contextos escolares. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 13(1), 13-26.
- Alvarez. (2001, p.12). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Colección: pedagogía: razones y propuestas educativas, 6 -25.
- Beltrán Hernández, N. E. y Gómez Cárdenas, L. D. (2016). La gestión curricular para la educación inclusiva de dos instituciones educativas distritales IED de Bogotá: un estudio de caso (Master's thesis, Facultad de Educación).
- Cano, C. G., Castillo, V. S. y Lasso, M. R. (2015). Análisis del sistema institucional de evaluación de estudiantes: El caso de la IE Nueva Jerusalén. *Cultura Educación y Sociedad*, 6(2).
- Cano, L. G.; Martínez, F. G. L., y Córdova, K. E. G. (2017). Percepción de profesores y estudiantes universitarios sobre la retroalimentación y su incidencia en el rendimiento. *Revista de Investigación Educativa del Tecnológico de Monterrey*, 7(14), 2-11.
- Casanova. (2013, p.79). Evaluación para la inclusión. *Revista Iberoamericana*, 249.
- Echeita. (2006, p. 96). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid: Narcea.
- Espinosa, H.; Restrepo-Betancur, L. F. y Luna-Cabrera, G. C. (2016). Percepción del estudiantado sobre la evaluación del aprendizaje en la educación superior. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 365-381.
- Farran, N. H. y Torrecilla, F. J. M. (2017). Las concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 107-128.
- García Giraldo, O. A. (2018). Evaluación educativa: un enfoque para el aprendizaje humano.
- Gómez Cano, C.; Sánchez Castillo, V. y Rincón Lasso, M. (2015). Análisis del Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes: El caso de la IE Nueva Jerusalén. *CULTURA EDUCACIÓN Y SOCIEDAD*, 6(2).

- Recuperado a partir de <https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/849>
- Hernández López, A. (2015). *Equidad e inclusión social: un desafío de las políticas de inclusión educativa. Una etnografía realizada en la Escuela Armada Argentina, Provincia del Chubut, Argentina* (Doctoral dissertation).
- Londoño Arcila, J. F. (2013). *Análisis de los modelos pedagógicos implementados en el sistema educativo no oficial del municipio de Santiago de Cali* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Colombia Sede Palmira).
- Muntaner Guasp, J. J. (2014). *Calidad de vida en la escuela inclusiva*.
- Muntaner, J. J., Pinya, C., y De la Iglesia, B. (2015). Evaluación de los grupos interactivos desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 141-159.
- Sacristan. (1993, p. 25). *La evaluación de la enseñanza: la evaluación su teoría y su práctica. Teoría y práctica*. Caracas, Venezuela: Editorial Cooperativa Laboratorio Educativo. 1 -52.
- Rodríguez, G., y Gil, J. (1999). *García (1996). Metodología de la investigación cualitativa*, 2.
- Salas, M. J. B. (2017). *La evaluación al servicio del aprendizaje de todos... una evaluación inclusiva*. *Revista Boletín Redipe*, 6(8), 57-62.
- Sánchez, P. A.; Frutos, A. E., y García, C. M. C. (2017). El impacto del contexto escolar en la inclusión educativa. *Revista de Educación inclusiva*, 10(2).
- Santana Silva, A. y Mendoza Gallego, J. A. (2017). *Procesos de inclusión en instituciones educativas del municipio de Neiva*.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Vaccarini, L. (2014). *La evaluación de los aprendizajes en la escuela secundaria actual. Las prácticas evaluativas se alinean con los modos de enseñar*.
- Vargas, E. (2016). *Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el municipio de Pereira*.
- Zubiria, J. d. (2011). *Los Modelos Pedagógicos: hacia una Pedagogía Dialogante*. Bogotá: Magisterio.

ΠΑΙΔΕΙΑ ΠΑΙΔΕΙΑ

Revista de la Facultad de Educación - Universidad Surcolombiana - Neiva



No. 3 - 1995

Valor \$1.000

Portada revista Paideia Surcolombiana No. 3
Año: 1995
Fuente: Revista Paideia Surcolombiana

Prácticas pedagógicas desarrolladas con estudiantes de bajo rendimiento escolar de una sede educativa de Neiva

Pedagogical practices developed with underachieving students at an educational center in Neiva

O morador de rua em processo de ressocialização:
um cidadão com sentido de vida

Derly Costanza Zamudio Trujillo

Magíster en Educación para la Inclusión
Secretaría de Educación Municipal de Neiva
derlyztru@gmail.com

Ana Yaneth Aldana Huelendo

Magíster en Educación para la Inclusión
Secretaría de Educación Municipal de Neiva
anay29@hotmail.com

Gina Marcela Ordóñez

Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud
Universidad Surcolombiana
gina.ordonez@usco.edu.co

Resumen

La investigación realizó un análisis de las prácticas pedagógicas desarrolladas con estudiantes que presentan Bajo Rendimiento Escolar en una sede educativa de carácter público de la ciudad de Neiva, desde una línea de investigación cualitativa con metodología etnográfica donde se utilizaron la entrevista en profundidad y la observación participante como técnicas de recolección de información y, para el proceso de análisis se utilizaron elementos de la teoría fundamentada a través de una matriz de elaboración propia. El Bajo Rendimiento Escolar (BRE) se aborda como una alteración en los procesos de aprendizaje que no permiten que el estudiante rinda de

acuerdo a sus capacidades, se manifiesta como una dificultad para aprender de manera general o en áreas específicas y en inadaptación escolar, esta problemática se encuentra fuera de diagnóstico médico y psicológico, por lo cual los estudiantes han sido invisibilizados. El análisis permitió concluir que estas prácticas pedagógicas se dan bajo una tensión entre las intenciones de los docentes, que, en su planeación, reconocen la diversidad de situaciones que se puede presentar, conociendo las dificultades de aprendizaje y la necesidad de flexibilizar los procesos que se desarrollan, sin embargo, estas intenciones se ven alteradas cuando se llevan a la práctica por diferentes situaciones como la actitud, las relaciones escolares, los recursos, la disposición de los espacios y la influencia de la relación de la familia en la escuela, convirtiéndolas en experiencias de aprendizaje influenciadas por el contexto, dirigido por un currículo que estandariza la educación minimizándola a la valoración de resultados.

Palabras claves: Prácticas pedagógicas, dificultades de aprendizaje, inclusión, bajo rendimiento escolar.

Abstract

The research analyzed the pedagogical practices developed with students who present educational underachievement, in a public school in Neiva city, from a qualitative research line with an ethnographic methodology, where in-depth interviews and participant observation were used as instruments for data collection, whereas for the analysis process, elements of grounded theory were used through a self-developed matrix Educational underachievement is approached as an alteration in the learning processes that do not enable students to perform based on their capacities; it manifests itself as a difficulty to learn in general or in specific areas and, in school maladjustment, this problem is outside of medical and psychological diagnosis. Therefore, the students have been made invisible. The analysis allowed us to conclude that these pedagogical practices occur under pressure between the intentions of teachers, who, in their planning, recognize the diversity of situations that may arise, knowing the learning difficulties and the need to make the processes developed more flexible; however, these intentions are altered when they are put into practice due to different situations such as attitude, school relationships, resources, space availability and the influence of the family's relationship with the school, turning them into learning experiences influenced by the context, directed by a curriculum that standardizes education, minimizing it to the evaluation of results.

Keywords: Teaching practices, learning difficulties, inclusion, educational underachievement.

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi compreender as incidências das práticas de cidadania no sentido de vida de moradores de rua no processo de ressocialização do Programa Lar de Apoio para Moradores de Rua do município de Neiva. A amostra foi selecionada por conveniência e era composta por oito homens adultos cadastrados no Programa. As entrevistas semiestruturadas foram analisadas a partir dos processos da teoria fundamentada propostos por Strauss e Corbin (2002) e com o apoio do programa Atlas.ti. 7.5.4. É importante referir que no contexto do estudo e com a população estabelecida se encontrou uma estreita relação entre as práticas de cidadania e o sentido da vida, numa dinâmica permanente de retroalimentação; onde as mudanças de atitude em relação à busca por uma vida digna permitiram que se reconhecessem como cidadãos de direitos. No marco do processo de ressocialização os moradores de rua reafirmaram a decisão de mudar e reconstruir seu sentido de vida, o que contribuiu para a restituição de sua condição de sujeito de direitos; por isto, na medida em que foram refazendo seus modos de vida e relacionando-se consigo, com os outros e com o meio ambiente, o caráter e a forma de assumir as experiências de diversas formas de práticas de cidadania foram-se transformando. Por fim, é relevante destacar que esta pesquisa se estabeleceu como uma contribuição para a construção das políticas públicas voltadas para os moradores de rua do Município de Neiva.

Palavras-chave: Cidadania, sentido de vida, morador de rua, processo de ressocialização.

Introducción

La importancia de la inclusión en la vida escolar radica en que los estudiantes deben sentirse admitidos y aceptados desde su diversidad por la comunidad educativa a la que pertenecen, donde deben ser respetados sus derechos, diferencias, formas y ritmos de aprendizaje. Es en este sector educativo donde existe una gran preocupación por un aprendizaje y un rendimiento académico de alta calidad que muy poco se ha visto reflejado en los resultados de las pruebas aplicadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), que miden el desempeño académico de los estudiantes y las destrezas adqui-

ridas en el proceso educativo, como son las pruebas saber 3°, 5° y 9° y las pruebas ICFES saber 11°. Igualmente, esta preocupación se ha visto reflejada en la institución educativa seleccionada para esta investigación, por los resultados obtenidos en dichas pruebas; por los reportes que hacen los docentes periódicamente en las comisiones de evaluación y promoción; y el consolidado de la eficiencia interna institucional que refleja un alto índice de reprobación de las áreas de matemáticas y lengua castellana, como también la reprobación de grado, llevando a un fracaso escolar y, a su vez, a la exclusión.

A pesar del impacto que tiene el fracaso escolar en las instituciones educativas en Colombia y que está altamente relacionado con Dificultades en el Aprendizaje (DA), han sido muchas las investigaciones a nivel nacional y local sobre Dificultades de Aprendizaje Específicas (DAE) y muy limitado lo que se ha investigado sobre las relacionadas con bajo rendimiento escolar (BRE). Estas ocasionan dificultades en la vida escolar y cotidiana del niño, niña o adolescente, que no ha sido visibilizado y orientado por sus docentes, constituyendo limitaciones o restricciones significativas que afectan el funcionamiento global de los sujetos o su adaptación al entorno.

Revisando la bibliografía se pudo determinar que el BRE está clasificado como una forma de DA que conlleva al aislamiento social, rechazo, marginación, exclusión educativa, exclusión social y desadaptación, entre otros. Es el BRE de mayor incidencia en las aulas de clase alrededor del mundo y, por consiguiente, de Colombia. Debido a lo anterior, es indispensable realizar una amplia revisión en torno a este tema, analizar la incidencia en el sector educativo y reconocer las prácticas pedagógicas que se desarrollan para la atención y permanencia de los estudiantes que presenten estas dificultades.

El concepto de inclusión nace del mismo fenómeno de exclusión, rechazo, discriminación y segregación, que los grupos de personas han ejercido por siglos desde las familias, centros religiosos, culturas, sistemas sociales y políticos, y que han generado va-

riedad de imaginarios, haciendo énfasis y señalamientos en las diferencias como algo perjudicial, invasivo y poco deseable (Echeita y Sandoval, 2002). Por lo tanto, la inclusión como respuesta a la exclusión, puede estar presente en todos los diferentes contextos y en todas las posibilidades de agrupación de individuos imaginable (Vásquez, 2015). De esta manera, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2008), ha definido la inclusión como un

proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. (pág. 22)

Entonces, tomando como base el concepto de inclusión que ofrece la UNESCO (2008), se hace referencia al reconocimiento y la aceptación de todas aquellas diferencias que hacen único al individuo como ser independiente: las diferencias culturales, sociales, económicas, étnicas, psicológicas, cognitivas, físicas y de género, entre otras. No obstante, el mayor reto de tolerancia se encuentra en el reconocimiento y la aceptación de los escolares que presentan alguna condición o dificultad diversa, en especial por los docentes; además de cómo abordar los procesos educativos y pedagógicos mediante el uso de herramientas estratégicas y didácticas para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea de forma par-

participativa ante una población diversa. Estas herramientas se implementan a través del desarrollo de las prácticas pedagógicas. Teniendo en cuenta esta definición, el sector educativo –y en especial la escuela– sin proponérselo, genera prácticas de exclusión de manera cotidiana, ya que las prácticas pedagógicas se diseñan y se aplican buscando no solo los resultados de aprendizaje deseados sino cumplir con los requerimientos de un currículo estandarizado que contempla el logro de un programa con una serie de objetivos a cumplirse en un periodo de tiempo establecido.

Por ende, es en el desarrollo de las prácticas pedagógicas donde los docentes pueden realizar actividades en las que se tengan en cuenta los diferentes ritmos y modos de aprendizaje de la población escolar, configurando una nueva escuela. Una escuela para todos, inclusiva, donde los estudiantes desarrollen sus capacidades individuales, sin importar sus condiciones físicas, personales, cognitivas y de convivencia. Esta situación repercute positivamente en muchos aspectos personales, psicológicos, educativos, pedagógicos, sociales, entre otros. De ahí que la falta de la implementación de prácticas pedagógicas pertinentes e incluyentes, que tengan en cuenta estos aspectos diversos de cada grupo de estudiantes, incide directamente en el rendimiento escolar de los niños, niñas y jóvenes que presentan bajo rendimiento escolar y que terminan reprobando áreas o el año escolar, o desertando debido al inminente resultado al final de este.

Es así como, al realizar una mirada nacional al contexto educativo, se encontró que, según el reporte del DANE (2018), de 3.640.617 estudiantes matriculados en el nivel de primaria durante el año escolar 2017,

reprobaron 208.801 (5.7%) estudiantes y 87.929 (2.4%) desertaron de algún grado de este nivel. Cuando se reduce a nivel departamental, el Huila reportó 70.406 estudiantes matriculados, de los cuales 4.689 (6,7%) reprobaron y 1.866 (2,7%) desertaron. Finalmente, en el municipio de Neiva, se matricularon 31.271 estudiantes, de los cuales 2.241 (7,2%) reprobaron y 1.046 (3,4%) desertaron. Este panorama muestra que aproximadamente el 10% de los estudiantes deben cursar de nuevo el mismo grado escolar por reprobación o deserción del sistema educativo, evidenciando cifras que pueden ser motivo de alarma para el Ministerio de Educación Nacional, teniendo en cuenta que se debe buscar que todos los estudiantes logren obtener un nivel mínimo de conocimientos y reducir los índices de repitencia. Por ello, la problemática debe ser atendida a la mayor brevedad posible.

Ahora bien, con relación a las condiciones específicas y de contexto de los escolares, el ambiente familiar en el que conviven los niños y niñas de la sede educativa en la que se realizó la investigación es muy variado. Debido a esto, se pueden encontrar, entre otros, casos de familias nucleares, extensas, monoparentales, reconstituidas, de padres separados y en varios casos están al cuidado de algún familiar diferente a papá y mamá, o viven con familias sustitutas. De igual forma se estableció que hay estudiantes que han sido reportados por su bajo rendimiento académico sin necesidad de presentar problemas en su comportamiento o en las relaciones escolares. Así, haciendo la revisión de varios documentos, se pudo establecer que, según el reporte entregado cada año por la institución al Departamento Administrativo

Nacional de Estadística (DANE), para el año 2017 terminaron matriculados y asistiendo 234 estudiantes, de los cuales 43 reprobaron el grado en el que venían, cifra que corresponde al 18% de la población y que se consideró, en su momento, por los directivos de la institución como elevada.

Realizando la búsqueda para el año 2018 y revisando documentos institucionales, como las actas de comisión de evaluación y promoción, en donde se registran las asignaturas que reprobaron y los problemas de convivencia que presentan los estudiantes, se evidenció que en cada grado aproximadamente 15 estudiantes no lograron superar entre una y cuatro asignaturas por periodo escolar, siendo las más frecuentes las áreas de matemáticas y español.

Teniendo en cuenta que no se reporta con un diagnóstico oficial algún estudiante con discapacidad intelectual, estas cifras de reprobación alarman a la comunidad educativa, principalmente a los docentes. Ellos plasman en sus informes que este bajo rendimiento se debe a diversas circunstancias familiares: sus padres no dedican tiempo suficiente para continuar con el proceso; algunos niños no viven con ellos y los cuidadores -por ejemplo, los abuelos- no poseen las herramientas académicas para el apoyo y acompañamiento en las tareas; los niños y niñas que van reprobando alguna asignatura demuestran poco interés y motivación; otros, como se mencionó anteriormente, tienen dificultades en las relaciones escolares debido al comportamiento y esto afecta el ren-

dimiento académico; y otros muestran algún grado de dificultad para desarrollar algunas destrezas, como lectura, escritura y comprensión, que les permitan avanzar en su proceso de aprendizaje.

Igualmente, se logró identificar que, en muchos de los casos presentados por bajo rendimiento escolar, los estudiantes tienden a considerar que no tienen capacidades y se excluyen o son excluidos por aquellos que van avanzando según los contenidos planeados.

De esta manera, se conceptualizaron las dificultades de aprendizaje que se identificaron como BRE, según Romero y Lavigne (2004), como “un grupo de alteraciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje caracterizados porque los alumnos rinden significativamente por debajo de sus capacidades, y que se manifiestan como dificultades en el aprendizaje e inadaptación escolar” (pág. 27). Esta caracterización permite establecer que son estudiantes que no presentan trastornos significativos en su desarrollo y, por tanto, las causas son producidas por factores externos. El mismo autor revela que este tipo de alteraciones, aunque están en el grupo de las dificultades de aprendizaje escolar, pueden ser tratadas con prácticas pedagógicas pertinentes, y que, de no ser así, se tendrá como resultado el fracaso escolar. En este sentido, la problemática de esta investigación gira en torno al análisis de las prácticas pedagógicas que desarrollan los docentes del contexto seleccionado para abordar los problemas de bajo rendimiento

escolar en los estudiantes, en un contexto que reconoce que tiene dificultades académicas, y que estas afectan la convivencia y el desarrollo de la personalidad.

Es necesario analizar las prácticas pedagógicas que desarrollan los docentes, dado el alto índice de bajo rendimiento escolar, la constante reprobación de una o más áreas y la reprobación del año escolar que presentan los estudiantes en la institución educativa donde se realizó la investigación. Esto con el fin de que, posteriormente, los docentes analicen las situaciones plasmadas en la investigación e incorporen, en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas, actividades para favorecer la sana convivencia con herramientas diseñadas para la participación de todos los estudiantes sin excepción. De esta manera, podrán enriquecer las condiciones y factores de diversidad en todos los ámbitos de sus vidas, indistintamente de sus características físicas, emocionales, psicológicas, económicas, políticas, geográficas y culturales de su entorno familiar, institucional y social, entre otros.

Una vez identificado este tipo de problemas que relacionan el bajo rendimiento escolar, las prácticas pedagógicas y la discriminación, el rechazo y la exclusión de estudiantes que presentan bajo rendimiento escolar, la investigación se hace pertinente, necesaria y oportuna en diferentes contextos en los que se siguen presentando las consecuencias. Esto sin llegar a visibilizar la causa de

estas, analizando bastamente otros elementos relativos a la educación, cuyos resultados han sido limitados por la prevalencia de los desafortunados reportes académicos de las pruebas de estado a nivel nacional a través de los años.

Metodología

La presente investigación es de corte cualitativo, donde se analiza la percepción, descripción y valoración que hacen los estudiantes con BRE y docentes sobre las prácticas pedagógicas, con el fin de comprender la dinámica escolar y las prácticas que allí se tejen. Por lo tanto, como lo expresa Sandoval (2002), “el ascenso al conocimiento de lo específicamente humano se relaciona con un tipo de realidad epistémica cuya existencia transcurre en los planos de lo subjetivo y lo intersubjetivo y no solo de lo objetivo” (pág. 34).

Se seleccionó el enfoque de investigación cualitativo debido a las tres características definidas por Sandoval (2002): (i) que el proceso de investigación se alimenta y se confronta continuamente con la realidad, (ii) que es de naturaleza multicíclica y (iii) que los hallazgos se validan por interpretación de evidencias. Igualmente, se consideraron características adicionales del enfoque cualitativo, como las planteadas por Taylor y Bogdan (1992), y su ruta metodológica cuasi-inductiva, es decir, se relaciona más con los hallazgos que con

la comprobación holística al analizar el escenario y a los actores como un todo integral de forma interactiva, reflexiva, naturalista, abierta, humanista y rigurosa, donde la interpretación de los hallazgos se valida desde la interpretación de evidencias.

Por otra parte, el tipo de estudio definido para abordar la construcción de los datos con relación a las prácticas pedagógicas desde la vivencia y percepción de los actores fue el etnográfico, ya que se caracteriza por analizar diferentes grupos de personas desde el interior, mediante la convivencia y la interacción de los investigadores con las personas que lo conforman. En este sentido, el estudio etnográfico de la presente investigación permite que el investigador observe y recoja descripciones de comportamientos y vivencias del contexto, mediante observaciones participantes y entrevistas.

Con el diseño etnográfico, según autores como Rockwell (1980), Sandoval (2002), Robins (2003) y Creswell (2013), se logra convivir con la población objetivo y adquirir los datos necesarios para la investigación mientras se desarrolla la interacción directa del investigador con los actores. Igualmente se utiliza la observación participante y la entrevista en profundidad como técnicas para la recolección de la información, y el diario de campo y la guía de entrevista como instrumentos.

Ahora bien, para el desarrollo de la investigación, se tomaron dos grupos de estudiantes de básica primaria como unidad poblacional: el primero de 32 estudiantes compuesto por 16 niños y 15 niñas del grado segundo, que oscilan entre las edades de 7 a 8 años; y el segundo de 30 estudiantes compuesto por 20 niños y 10 niñas del grado quinto, entre las edades de 10 a 12 años, de una institución educativa de carácter público de la ciudad de Neiva. De la misma manera, en esta población se identificaron y seleccionaron 20 estudiantes con BRE y 3 docentes como unidad de trabajo, quienes proporcionaron las autorizaciones necesarias para participar en la investigación.

La investigación se desarrolló en cuatro fases, retomando los momentos metodológicos de Sandoval (2002): preparatoria, trabajo de campo, análisis e interpretación, elaboración del informe. El análisis de la información se realizó desde la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002), donde se utilizaron los elementos del microanálisis que permitieron la codificación abierta, axial y selectiva de los retados de las entrevistas y las observaciones. Esto permitió ir desarrollando cada uno de los objetivos de la investigación y explicar las prácticas pedagógicas en estudiantes con BRE desde la mirada y la vivencia de los actores (Strauss y Corbin, 2002).

Resultados

Las prácticas pedagógicas desarrolladas con estudiantes de BRE se analizaron desde los componentes cognitivo, práctico y dinámico señalados por Sacristán (1998). En cada componente se encontraron elementos relacionados entre sí por el

contenido de los relatos y los códigos obtenidos. Se muestra en la Tabla 1 lo que resultó del proceso de análisis de la información.

Tabla 1.
Resultados, categorías axiales

Categoría	Categorías de análisis	Cód.	Categoría axial	Números de códigos por tendencias
Práctica pedagógica	Componente cognitivo	63	1. La práctica pedagógica como experiencia de aprendizaje	17
			2. Importancia de la planeación	46
			1. Orden de la clase	81
			2. Materialidades	41
			3. Acompañamiento a los niños y niñas con BRE	25
			4. Desarrollo de competencias básicas	37
	Componente práctico	262	5. Evaluación y valoración de resultados	43
			6. Tensión inclusión exclusión	35
			1. Tensión de poder maestro-estudiante	31
			2. Actitud del docente	67
			3. Actitud del estudiante con DAE	89
			4. Relación familia-escuela	24
	Componente dinámico	263	5. Relaciones entre estudiantes	18
			6. El espacio en los estudiantes con DAE	34

Fuente: Elaboración Propia

El componente cognitivo contiene los relatos que hacen referencia a la conciencia, a la construcción del conocimiento personal, al saber, a las creencias, percepciones y representaciones, que hacen posible el conocimiento sobre el hacer. En este sentido, analizando la información obtenida con los instrumentos de recolección de datos, se encontraron 63 códigos que se agruparon en 2 categorías axiales con una relación entre ellos. Estos son: la práctica pedagógica como experiencia de aprendizaje y la importancia de la planeación.

El componente práctico como categoría de análisis contiene relatos de 262 códigos que hacen referencia al saber hacer del docente, donde se dinamizan tanto este, como el estudiante como sujeto, el ambiente del aula y todas las actividades que le designa el currículo desde la planeación hasta la evaluación. En este sentido, analizando los relatos obtenidos en el trabajo de campo se encontraron seis categorías axiales: orden de la clase, materialidades, acompañamiento a los niños y las niñas con BRE, desarrollo de competencias básicas, evaluación y valoración de resultados, y tensión entre inclusión y exclusión.

Por último, el componente dinámico tiene relación con los motivos, las intenciones y lo moral (objetivos y deseos). Refiere que en la práctica se debe llevar una coalición entre las motivaciones individuales, las de los estudiantes y el contexto, y que estas intenciones y la motivación pueden variar; saben ser unas antes de la práctica y otras durante la práctica;

pueden ser moldeables y educables dependiendo de la contextualización social (Sacristán, 1998). De esta manera, revisando los datos obtenidos, se encontraron en el componente dinámico seis tendencias que relacionan los códigos obtenidos: tensión de poder maestro-estudiante, actitud del docente, actitud del estudiante con DAE, relación familia-escuela, relaciones entre estudiantes, el espacio en los estudiantes con DAE.

Discusión de resultados

La investigación permitió analizar las prácticas pedagógicas desarrolladas con estudiantes de BRE en una institución educativa oficial de la ciudad de Neiva, a través de la voz de los actores y la observación directa de sus vivencias y cultura en el aula de clase. Lo anterior se hizo desde sus elementos cognitivo, dinámico y práctico, aspectos relevantes para una educación de calidad que permita reducir los índices de deserción, reprobación escolar, reprobación de áreas y una sana convivencia.

En la investigación, catorce categorías axiales se relacionaron de acuerdo con sus tendencias, dando lugar a tres categorías selectivas relacionadas con el marco teórico. Con estas se realizó la discusión de resultados dando respuesta a la pregunta de investigación y los objetivos. A continuación, se realiza el análisis de los resultados de acuerdo a las tres categorías selectivas definidas:

1. La práctica pedagógica como experiencia de aprendizaje y convivencia.

2. Prácticas pedagógicas y currículo basado en competencias.
3. Convivencia, familia y escuela, relaciones que influyen en el BRE.

La primera categoría selectiva, permitió concluir que las prácticas pedagógicas desarrolladas con estudiantes de BRE son determinantes para ser visibilizados en la escuela y en la sociedad, para su formación como persona, el desarrollo de su conocimiento mediante aprendizajes significativos, así como lo menciona conceptualmente Ausubel, Novak y Hanesian (1983): “el aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información “se conecta” con un concepto relevante (“subsursor”) preexistente en la estructura cognitiva” (pág. 3), lo que favorece la sana convivencia. En este sentido, se encontró que los actores definen las prácticas pedagógicas como todas las formas, actividades y experiencias que se desarrollan con los actores educativos para construir aprendizajes mediante procesos significativos, utilizando una variedad de elementos. Estos son incorporados desde el mismo sistema educativo hasta el contexto en donde se vivencia el currículo. Tal como postula Sacristán (2007), la práctica pedagógica es “una práctica de comportamientos prácticos diversos, donde toman sentido los contenidos del currículo” (pág. 29).

Las prácticas pedagógicas se convierten en experiencias de aprendizaje y convivencia cuando sus elementos –actores, currículo, planeación, recursos, estrategias, vivencias, contexto y evaluación– se integran entre sí para generarla y solucionar muchas de las problemáticas de la escuela.

La tarea del docente no es solo socializar el conocimiento de un plan de estudio plasmado en un currículo: es saber cómo llevarlo a cada estudiante desde el enfoque diferencial y la equidad, y saber fortalecer la relación docente- estudiante para minimizar las barreras de aprendizaje y exclusión. Este modo de conceptualizar las prácticas pedagógicas es un avance en la educación inclusiva, como lo menciona Ortiz (2000): “el primer paso hacia la escuela inclusiva es la aceptación incondicional de las diferencias y resalta que la diversidad fortalece a los niños de la clase y ofrece a todos los miembros mayores posibilidades de aprendizaje” (pág. 54), reconociendo que todos hacen parte de las prácticas pedagógicas y que las relaciones entre docentes y estudiantes influyen en el aprendizaje.

La segunda categoría selectiva, precisa definir en primera instancia lo que es una competencia y la concepción que se ha tenido para comprender su necesidad de cambiarla o continuarla de acuerdo con las implicaciones que ha tenido. De esta manera, los datos recogidos evidenciaron que las prácticas pedagógicas se han de convertir en la diversidad de actividades programadas y organizadas por los docentes con el fin de desarrollar competencias básicas en los estudiantes, entendidas estas por los actores como los procesos que se llevan a cabo para mejorar cada asignatura. Como se evidencia, hay una conceptualización diferente de las competencias que se han de desarrollar en cada una de las asignaturas a las establecidas por el Ministerio de

Educación Nacional y emanadas en los lineamientos curriculares. Esto puede responder a la necesidad de flexibilizar el currículo a las necesidades y capacidades de los estudiantes y del contexto en el que se dan, como lo afirma Sacristán (2007): “los currículos, aunque se establezcan como pautas obligatorias más o menos uniformes para todo el sistema escolar, siempre son objeto de interpretaciones moduladoras que concretan su contenido y sus objetivos, plasmándose en prácticas, de hecho, diversificadas” (pág. 7). Desde este punto de vista, por la misma necesidad de flexibilización, los actores determinan las actividades, las planean y ejecutan de acuerdo con su percepción para desarrollar las diferentes habilidades de las áreas conceptualizadas anteriormente.

En el caso del área de lengua castellana, se centra en el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir, debido a que, teóricamente, se considera que leer todos los días es importante para desarrollar las competencias en el área. En la práctica, el desarrollo de competencias se reduce a realizar eventualmente ejercicios de “lectura silenciosa”, entre otras actividades como lectura individual, guiada y grupal para motivarlos, realizando diferentes análisis e interpretaciones de estas. Sin embargo, en estos ejercicios no se trabajan los componentes semánticos, sintácticos o pragmáticos.

En el área de matemáticas, está el desarrollo de tareas superficiales, acompañado de la dedicación de poco

tiempo a otro tipo de estrategias que partan de los intereses de los estudiantes y el desarrollo de habilidades matemáticas, y no a responder solo a la comprensión de conceptos de operaciones, para cumplir con el plan de estudio institucional. Es decir, a realizar actividades significativas desde la contextualización y la utilización del tiempo necesario para profundizar en el desarrollo de procesos matemáticos que, desde allí, lleven a explorar los conocimientos básicos. Esto debido a la obligatoriedad y exigencia de los currículos que planea el PEI de la institución. En relación con esto, Sacristán (2007) afirma:

Piénsese en la acusación muy extendida de que los programas escolares están sobrecargados, lo que obliga a acelerar el ritmo del tratamiento de los temas, imprimiéndoles una cierta superficialidad y memorismo, sin poder detenerse en realizar actividades más sugestivas pero que harían más lento el logro de esos mínimos establecidos. (pág. 36)

A todo esto, se debe adicionar la desmotivación de los estudiantes producida por factores externos al establecimiento educativo. Desarrollar competencias de cualquier asignatura se vuelve dispendioso cuando el estudiante llega cargado de los problemas que enfrenta en su hogar, la situación económica, los problemas sociales del lugar que habita y, en ciertos casos, el nivel educativo que tienen las personas que apoyan en su proceso de formación.

Finalmente, en la tercera categoría selectiva, se encuentra que el BRE debe analizarse en relación con la interacción entre el niño, la familia y la escuela. Por lo que es importante mencionar que muchos de los problemas escolares no tienen su origen en la institución sino en los contextos social y familiar, siendo este donde inicia su formación y se establecen valores, normas y todas las bases necesarias para convivir en sociedad, que contribuyen a la formación de la personalidad. Las prácticas familiares y la convivencia entre sus miembros influyen de forma positiva o negativa en la vida de los niños y niñas, y, en consecuencia, en su rendimiento académico según la clase de experiencias en las que sean partícipes. Por consiguiente, si los niños y las niñas están sometidos a experiencias de rechazo, falta de atención, castigos por parte de sus familiares, es muy posible que en la escuela se vea desmotivado y desinteresado por las labores escolares, manifestando BRE. Este puede persistir por varios años si no es detectado e intervenido a tiempo, como lo conceptualiza Bravo (2012), al mencionar que “las diferencias individuales que aparecen tempranamente en la vida escolar tienden a permanecer y a acentuarse durante los años posteriores en la escuela, consecuencias del ambiente familiar y sociocultural de origen” (pág. 270). Por lo tanto, es importante señalar que la familia y la escuela influyen en el aprendizaje de los estudiantes, en especial los estudiantes de BRE.

Igualmente, es preciso resaltar que las situaciones familiares a las

que están expuestos los estudiantes, como las pocas manifestaciones de afecto, conflictos en la familia y en la escuela, las bajas condiciones socio-económicas y las prácticas pedagógicas, tienen una elevada influencia en el BRE, como lo señalan teóricamente Romero y Lavigne (2004): “las causas son, en primera instancia, externas al alumno, si bien frecuentemente suelen combinarse con características personales que incrementan su importancia” (pág. 13). Por esta razón, los estudiantes que provienen de barrios vulnerables y que son expuestos a alguna clase de maltrato físico o psicológico, por lo general no disponen de la motivación necesaria para triunfar en la escuela. Al ser sometidos a prácticas instruccionales inadecuadas (Romero y Lavigne 2004), las pocas relaciones y el poco dialogo familiar generan desde edades tempranas deficiencias en la estimulación lingüística, cognitiva, afectiva, educativa y social, que son procesos básicos para el aprendizaje. Al no ser estimulados, se presentan en la edad escolar con déficit en la comprensión y expresión oral y escrita (Romero y Lavigne 2004). Por este motivo, el desarrollo de los procesos lingüísticos a temprana edad en la familia es importante para el aprendizaje.

Es necesario señalar que existe una tensión entre el papel de la escuela y el papel de la familia alrededor del ámbito educativo y la formación del estudiante, ya que se encuentran familias que colaboran y orientan a los estudiantes en sus labores escolares facilitando la labor docente. Por otro lado, hay familias que muestran

desinterés y no colaboran, haciendo más difícil el proceso de aprendizaje. En relación con esto, Bravo (2012) conceptualmente manifiesta que “la acción que la escuela ejerce directamente sobre el niño queda interferida por la acción negativa del ambiente. La labor del maestro se anula en el hogar” (pág. 267), dejando rezagada la práctica pedagógica desarrollada en la escuela. Por lo tanto, los estudiantes de BRE, como lo manifiesta Romero y Lavigne (2004), están sometidos a una “inadecuación de pautas educativas familiares” (pág. 12), presentando ausencia de hábitos de estudio y motivación para aprender. A cambio de esto, ven televisión mucho tiempo o juegan con sus amigos en la calle o pasan largos periodos de tiempo en el celular, todo esto sin orientación ni supervisión adulta. Estas situaciones que los llevan a no realizar las tareas escolares con la orientación de sus padres hacen que se muestren en desventaja con relación a otros compañeros.

Como lo conceptualiza Romero y Lavigne (2004), la “excesiva permisividad que condiciona la falta de hábitos y disciplina de trabajo; insuficiente interés por el desarrollo escolar de su hijo” (pág. 21), crea una brecha entre la familia y la escuela, pues no se recibe el apoyo apropiado y necesario para que el estudiante con BRE pueda, con la colaboración de la familia y la escuela, generar cambios en los procesos educativos y en las prácticas pedagógicas que realiza el docente. Es decir, la familia considera que la educación es solo responsabilidad de la escuela, que el papel que juega es simplemente

recibir en cada periodo un informe escrito del rendimiento académico y convivencia de su hijo o de sentirse preocupado al final de año cuando su hijo ha reprobado el año escolar.

Conclusiones

Desde este punto de vista, se puede inferir que los actores docentes tienen conocimiento de los elementos que giran en torno a una práctica pedagógica y se ve reflejado en lo que comentan de sus planeaciones y existe una intención de tener en cuenta los aspectos que se hallan alrededor de sus estudiantes. Sin embargo, surge una tensión entre esta intención y el momento en el que los docentes llegan al aula, ya que entran en juego diversos factores que cambian la dinámica de lo planeado. En este sentido, el orden de la clase está dado por la planeación que hacen los docentes, pero en la práctica varía el objetivo, la intención y las actividades propuestas de acuerdo con las circunstancias que emergen con los estudiantes, tales como tareas no realizadas en casa, socialización de evaluaciones, poca participación, falta de recursos, desmotivación, problemas de convivencia, entre otros.

Una actividad que se organiza de forma grupal, con el objetivo de trabajar en equipo y con la intención de que surjan manifestaciones de integración, colaboración, camaradería y apoyo entre los estudiantes –en especial hacia los estudiantes que presentan BRE–, a la hora de implementar y guiar el ejercicio, debido a la falta de seguir estrictamente la planeación del mismo y a no controlar las situa-

ciones emergentes durante su aplicación, este se convierte rápidamente en una situación de exclusión de los estudiantes de BRE, tanto por los compañeros, como por los docentes y por ellos mismos.

Según el análisis en esta investigación, la situación se debe a tres circunstancias principales: en primer lugar, porque no se realiza un acompañamiento constante a cada grupo donde se verifique la comprensión de la actividad y la participación de todos de manera equitativa; en segundo lugar, y por consecuencia de lo anterior, los estudiantes que presentan un rendimiento académico adecuado o “normal”, y que comprenden el sentido de las actividades, motivados por el espíritu competitivo, ignoran y marginan a los estudiantes de BRE debido a sus mismas falencias académicas y a su bajo historial de aportes en las clases, entre otras características, y trabajan para el resultado; y por último, los mismos estudiantes con BRE, debido a los dos factores mencionados anteriormente, a su baja autoestima y a sus dificultades para aprender, se desmotivan y se apartan de las actividades propuestas, en donde se incrementan los vacíos de conocimiento que los caracterizan.

Como lo manifiesta Ander Egg (2007), la estrategia de trabajo en grupo, debido a su complejidad, conlleva a inevitables complicaciones debido a características particulares de los participantes y a los diferentes contextos, en donde finalmente, se cae en “el error de considerar que “trabajar juntos” es “trabajar en equipo”

(Ander Egg, 2007, pág. 83). Por otra parte, la cantidad de estudiantes, los diferentes ritmos para aprender y la disposición de los espacios (salones pequeños para la cantidad de estudiantes), produce que se pierda el orden de la clase y el sentido de las actividades. De igual manera, están las clases desarrolladas únicamente por los docentes, que continúan siendo las de mayor uso en la práctica pedagógica. Es decir, la tradicional situación en la que los docentes se presentan frente a los estudiantes ubicados en filas explicando los temas: estas, por lo general, y debido a la falta de creatividad y dinamismo, desmotivan y ocasionan que se pierda la atención y el control de esta.

Adicionalmente, la cantidad de estudiantes en cada salón supera incluso la norma técnica nacional 4595, que establece la capacidad instalada; las situaciones del contexto familiar de algunos estudiantes son precarias y, en muchos casos, están sustentadas por el maltrato, la pobreza, la delincuencia y el abuso, entre otros, que hacen parte del diario vivir de los niños y niñas que se presentan en el aula; y por último, pero también muy determinante, se puede mencionar la carencia de recursos de diferente índole de las instituciones, en especial las pertenecientes al sector público.

Se generan procesos de integración e inclusión en la medida en que se reconoce que hay problemas de aprendizaje que no están ligados a discapacidades o trastornos específicos. Sin embargo, se deben tener en cuenta dichas dificultades a la hora de planear y ejecutar las prácticas

pedagógicas. Además, en su discurso, los docentes no son indiferentes ante las situaciones que se pueden encontrar con los estudiantes y asumen una postura positiva y favorable reconociendo la necesidad de generar estrategias de manera que se atienda a la diversidad. En varias circunstancias, los mecanismos de inclusión llevados a la práctica se pierden por las situaciones que emergen en ella misma.

De igual manera, la evaluación es uno de los ejes de renovación para lograr un acercamiento a la inclusión de los estudiantes con BRE. Realizar una evaluación formativa o admitir la importancia de esta, reconociéndola, como lo señala Rosales Mejía (2014), es “la que se realiza durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje para localizar las deficiencias cuando aún se está en posibilidad de remediarlas” (pág. 3). De esta manera se enriquece al docente, pues permite reconocer las dificultades y analizar sus estrategias para mejorarlas o renovarlas; también al estudiante porque se identifica el problema y se busca nuevas alternativas que respondan a él; y al mismo sistema, pues atendiendo desde la diversidad se procura que haya menos fracaso y deserción escolar.

Pese a que en el discurso se acepta la importancia de esta forma de evaluación, se encontró que, en la práctica, se lleva a cabo una evaluación sumativa donde se valora con calificaciones el producto final. Este mide el nivel de conocimiento de acuerdo con la obtención de una nota superior, alta, básica o baja, que

corresponde al sistema de desempeño nacional. Es aquí donde se hace una reflexión a la flexibilidad que se dice puede tener cada establecimiento para planear y ejecutar su propio currículo y sistema de evaluación (SIEE), que responda a las necesidades del contexto y de los estudiantes, pero que debe cumplir los estándares y responder a los sistemas de medición nacional que se hace por medio de pruebas generalizadoras. Este es un llamado a replantear las políticas públicas para reconocer la diversidad y responder a ella desde los sistemas de evaluación que estandarizan y desconocen los diferentes ritmos de aprendizaje y el desarrollo de competencias como habilidades individuales.

Otro aspecto que se analizó y que resulta de suma importancia para el desarrollo de las prácticas pedagógicas, es la relación de la familia con la escuela. Allí intervienen diferentes factores, se reconoce la influencia de la participación de los padres y los cuidadores en las tareas escolares, así como los problemas entre ellos, la situación económica y el contexto social en el que se desarrollan los estudiantes.

La inclusión de los estudiantes con BRE representa una brecha que se tiende a reducir en la medida en que haya un reconocimiento de ellos y un conocimiento de la necesidad de crear nuevas estrategias que permitan el mejoramiento de estas dificultades. Aún se siguen realizando procesos de integración en donde se han identificado las dificultades que presentan, sin embargo, existen

múltiples obstáculos que no permiten lograr desarrollar una educación inclusiva: el sistema educativo, la formación docente (escasa capacitación sobre el tema), los sistemas de evaluación y medición nacionales, el contexto social, la situación económica y los problemas familiares, son algunos de los factores que influyen en esta situación.

El BRE es una problemática latente del sistema educativo, que ha sido visibilizado para rendir informes estadísticos y no en busca de posibles soluciones. Por lo tanto, es muy poco lo investigado desde los diferentes espacios de socialización y aprendizaje como la escuela, la familia, el contexto y todos los factores que influyen en su inicio desde los primeros años de vida de los niños y niñas. En este sentido, los estudiantes con BRE han sufrido rechazo, discriminación por los actores escolares, falta de acompañamiento familiar e incluso han sido muy poco visibilizados por la institución y el mismo sistema educativo. Es sustancial que las entidades encargadas de elaborar las políticas públicas para la educación realicen estudios pertinentes y reconozcan el BRE como factor que influye en las estadísticas de deserción, fracaso escolar y posiblemente en los resultados de las pruebas externas que son aplicadas de forma estandarizada en las instituciones educativas para medir el desempeño de los estudiantes de los grados 3°, 5°, 9° y 11° a nivel nacional y en donde aún no se han tenido en cuenta las dificultades

que presentan los estudiantes en las áreas de matemáticas y lengua castellana. De esta manera, es necesario en un futuro próximo realizar investigaciones que puedan responder a la problemática de los estudiantes de BRE y la innovación de las prácticas pedagógicas, para fortalecer una educación inclusiva y cerrar las brechas que se dan en el aprendizaje y garantizar la permanencia y la promoción de estos estudiantes.

Referencias

- Ander- Egg, E. (2007). *El taller como una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio de Río de La Plata
- Arnaiz Sánchez, P. (1996). LAS ESCUELAS SON PARA TODOS. *Siglo Cero* 27, 25-34.
- Ausubel; Novak; y Hanesian. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Segunda Edición. Editorial TRILLAS, México.
- Bravo Valdivieso, L. (2012). *Psicología de las dificultades del aprendizaje*. Santiago de Chile: Universitaria S.A.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* Tercera edición. Los Ángeles: SAGE Publications.

- DANE. (13 de 07 de 2018). <https://www.dane.gov.co>. Obtenido de Departamento Administrativo Nacional de Estadística: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/educacion/poblacion-escolarizada/educacion-formal#informacion-2018-por-secretaria-de-educacion>
- Díaz Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Revista de Educación Laurus*, 12, 88-103.
- Echeita Sarrionandia, G., & Sandoval Mena, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación* 327, 31-48.
- MEN. (1998). Serie lineamientos curriculares: Matemáticas. Bogotá: Ministerio de educación Nacional de Colombia.
- Ortiz, M. (2000). Hacia una educación inclusiva. La educación especial ayer, hoy y mañana. *Revista Siglo Cero*, 31(187), 5-11.
- Robins, W. J. (abril de 2003). Un paseo por la antropología educativa. *Nueva Antropología*, XIX (62), 11-28.
- Rockwell, E. (1980). Etnografía y Teoría en la Investigación Educativa. *Revista Dialogando*, 29-45.
- Romero Pérez, J. F.; y Lavigne Cerván, R. (2005). Dificultades en el Aprendizaje: Unificación de criterios Diagnósticos. Málaga: Junta de Andalucía.
- Rosales Mejía, M. M. (2014). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación.
- Sacristán, J. G. (1998). Poderes inestables en educación. Madrid: Ediciones Morata SL.
- Sacristán, J. G. (2007). El currículo: Una reflexión sobre la práctica. Madrid: Ediciones Mora.
- Sandoval Casilimas, C. (2002). Investigación cualitativa módulo 4. Bogotá: ARFO Editores e Impresores Ltda.
- Strauss, A.; y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Taylor, S.; y Bogdan, R. (1992). Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados. España: Paidós.
- UNESCO. (2008). La educación inclusiva: El camino hacia el futuro. Conferencia Internacional de Educación, (pág. 22). Ginebra.

Vásquez, D. (enero-abril de 2015).
Políticas de inclusión educativa:
una comparación entre Colombia y Chile. *Educación y Educadores*, 18(1), 45-61.



Portada revista Paideia Surcolombiana No. 4
Año: 1996
Fuente: Revista Paideia Surcolombiana

El habitante de calle en proceso de resocialización: un ciudadano con sentido de vida

The street inhabitant in the process of resocialization:
a citizen with a sense of life

O morador de rua em processo de ressocialização:
um cidadão com sentido de vida

Angélica Andrade Muñoz

Magíster en Educación para la Inclusión
Universidad Surcolombiana
angelica6andrade@gmail.com

Heidy Johanna Cardozo Moreno

Magíster en Educación para la Inclusión
Programa Habitante de Calle, Neiva
heidyjohanna2003@hotmail.com

Erinso Yarid Díaz Rodríguez

Magíster en Estudios Latinoamericanos
Universidad Surcolombiana
erinso.diaz@usco.edu.co

Adriana María Parra Osorio

Doctoranda en Educación
Universidad Surcolombiana
adriana.parra@usco.edu.co

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo comprender las incidencias de las prácticas de ciudadanía en el sentido de vida de los habitantes de calle en proceso de resocialización del Programa Casa de Apoyo al Habitante de la Calle del municipio de Neiva. La unidad poblacional fue seleccionada por conveniencia y estuvo conformada por ocho hombres adultos adscritos al

Programa. Las entrevistas semiestructuradas se analizaron desde los procesos de la teoría fundamentada propuestos por Strauss y Corbin (2002) y con el apoyo del programa Atlas.ti. 7.5.4. Es relevante mencionar que dentro del contexto de estudio y con la población establecida, se encontró una estrecha relación entre las prácticas de la ciudadanía y el sentido de vida, en una dinámica permanente de retroalimentación; en donde los cambios de actitud frente a la búsqueda de una vida digna les permitió reconocerse como ciudadanos sujetos de derechos. En el marco del proceso de resocialización, los habitantes de calle reafirmaron la decisión de cambiar y reconstruir su sentido de vida, lo que les contribuyó a restituir su condición de sujetos de derechos; por esto, en la medida que fueron rehaciendo sus modos de vida y de relacionarse con ellos mismos, los otros y el entorno, se transformó el carácter y la manera de asumir las experiencias desde diversas formas de las prácticas de la ciudadanía. Finalmente, es relevante señalar que esta investigación se convirtió en un aporte para la construcción de la política pública del habitante de calle del Municipio de Neiva.

Palabras claves: Ciudadanía, sentido de vida, habitante de calle, proceso de resocialización.

Abstract

The objective of this research was to understand the incidences of citizenship practices in the meaning of life of street dwellers in the process of resocialization of the Home Support Program for Street Dwellers in the municipality of Neiva. The population unit was selected for convenience and was made up of eight adult men assigned to the Program. The semi-structured interviews were analyzed from the grounded theory processes proposed by Strauss and Corbin (2002) and with the support of the Atlas.ti program. 7.5.4. It is relevant to mention that within the study context and with the established population, a close relationship was found between citizenship practices and the meaning of life, in a permanent feedback dynamic; where the changes in attitude towards the search for a dignified life allowed them to recognize themselves as citizens subject to rights. In the framework of the resocialization process, the street dwellers reaffirmed the decision to change and rebuild their sense of life, which helped them to restore their status as subjects of rights; For this reason, to the extent that they were remaking their ways of life and of relating to themselves, others and the environment, the character and way of assuming experiences from different forms of citizenship practices was transformed.

Keywords: Citizenship, meaning of life, homeless people, process of resocialization.

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi compreender as incidências das práticas de cidadania no sentido de vida de moradores de rua no processo de ressocialização do Programa Lar de Apoio para Moradores de Rua do município de Neiva. A amostra foi selecionada por conveniência e era composta por oito homens adultos cadastrados no Programa. As entrevistas semiestruturadas foram analisadas a partir dos processos da teoria fundamentada propostos por Strauss e Corbin (2002) e com o apoio do programa Atlas.ti. 7.5.4. É importante referir que no contexto do estudo e com a população estabelecida se encontrou uma estreita relação entre as práticas de cidadania e o sentido da vida, numa dinâmica permanente de retroalimentação; onde as mudanças de atitude em relação à busca por uma vida digna permitiram que se reconocessero como cidadãos de direitos. No marco do proceso de ressocialización os moradores de rua reafirmaram a decisión de mudar e reconstruir seu sentido de vida, o que contribuiu para a restituição de sua condição de sujeito de direitos; por isto, na medida em que foram refazendo seus modos de vida e relacionando-se consigo, com os outros e com o meio ambiente, o caráter e a forma de assumir as experiências de diversas formas de práticas de cidadania foram-se transformando. Por fim, é relevante destacar que esta pesquisa se estabeleceu como uma contribuição para a construção das políticas públicas voltadas para os moradores de rua do Município de Neiva.

Palavras-chave: Cidadania, sentido de vida, morador de rua, processo de ressocialização.

Introducción

La habitanza en calle es un fenómeno urbano multicausal caracterizado por la experiencia de vida en calle y, aunque es poco estudiado, es bien conocido desde hace varios siglos atrás en toda la humanidad. Dentro de las causas que conllevan a generar este fenómeno están los conflictos personales, familiares, de violencia, pobreza, desigualdad, exclusión, entre otras (Ministerio de Salud y Protección Social, 2019; Navarro y Gaviria, 2010; Mateus, 1995).

Anteriormente los habitantes de calle eran denominados indigentes, concepto que se modificó a partir del involucramiento y reconocimiento de la población a través de las voces callejeras, denominándose un grupo de personas sin distinción de edad, sexo, raza, estado civil, que habitan la calle de forma permanente o por períodos extensos. Es un ser que construye y desarrolla una vida en calle desde lo emocional, económico, social y cultural (INDIPRO, 2018; Universidad de Antioquia 2006; Ruiz, Hernández y Bolaños, 1998).

¹ La habitanza en calle es la denominación que se le ha dado al fenómeno de habitar la calle en Colombia, que se caracteriza por el desarrollo de

hábitos de vida en calle.

En la actualidad, la población habitante de calle no ha disminuido. Por el contrario, se ha venido incrementado, al punto que, en los contextos urbanos y especialmente en las ciudades, se configuran lugares específicos que los convierten en su hábitat y desarrollan sus prácticas cotidianas, incorporándose en los paisajes, de manera que los demás habitantes, en una amplia variedad de matices, naturalizan su presencia y circulación por las calles. También los invisibilizan desde el rechazo y el desconocimiento, clasificándolos como personas desagradables, peligrosas y sin derechos. Lo anterior, se configura como una de las formas más comunes de exclusión social y abandono estatal de las que puede llegar a ser víctima cualquier ser humano (Quintero, 2008). Ante esto, como una forma de abordar el fenómeno, el estado colombiano creó la Ley 1641 de 2013, en la que se instauraron:

Los lineamientos generales para la formulación de la política pública social para habitantes de la calle dirigidos a garantizar, promocionar, proteger y restablecer los derechos de estas personas, con el propósito de lograr su atención integral, rehabilitación e inclusión social (art. 1).

Dicha ley es considerada como el documento base para que los municipios del estado puedan construir la política pública para el habitante

de calle, de manera contextualizada con sus propias necesidades y dinámicas territoriales. A su vez, estos deben originar planes, programas, proyectos de resocialización y de prevención, que permitan asistir integralmente las necesidades que implican comprender e intervenir este fenómeno social tan ignorado y austeramente atendido. Ahora bien, como referente la ciudad de Bogotá ha buscado comprender la dinámica del fenómeno de la habitanza en calle, llevándose a cabo el primer censo en el año 1997, encontrando una población de 4.515 habitantes de calle. El censo más reciente, siguiendo los lineamientos de la construcción de la política pública, fue realizado en el año 2017 por el DANE y la Secretaría Distrital de Integración Social de la Alcaldía de Bogotá denominado “Censo del habitante de calle Bogotá, 2017”. Este permitió establecer cuántos son los habitantes de la calle en Bogotá y en qué condiciones demográficas y socioeconómicas viven; es una información estratégica para el diseño de políticas públicas, programas, proyectos para el beneficio de esta población. Dicho censo estableció que hay 9.538 habitantes de la calle, dejando en evidencia el aumento de la población durante estas dos últimas décadas (Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas, 2018).

En el caso específico de Neiva, donde se desarrolló la investigación, se observó un avance con respecto

² Ser que construye y desarrolla una vida en calle desde lo emocional, económico, social y cultural.

a lo normativo, pero fue visible la ausencia de trabajo práctico, académico y operativo que promoviera el conocimiento y reconocimiento de la población habitante de calle al asumirlos como parte integral de la realidad local. Por lo tanto, desde las particularidades, se debe buscar mejorar las condiciones de calidad de vida. En aras de avanzar en la implementación de la norma en el año 2017, la Secretaría de la Mujer, Equidad e Inclusión del municipio de Neiva, con la articulación del Comité Pro-Habitante de Calle, realizó un primer ejercicio de caracterización de la población, logrando el registro de 315 habitantes de calle en la ciudad, donde se halló que el 89% (276) son hombres y el 11% (36) son mujeres; lo cual reflejó que por cada 10 mujeres habitantes de calle hay 77 hombres en las mismas condiciones. Las edades de la población oscilaron entre los 20 y 55 años (Alcaldía de Neiva, 2017).

También se encontró en el Plan de Acción del Programa Casa de Apoyo para el habitante de la calle del año 2018, el avance en la construcción del diagnóstico y los antecedentes legales para la creación de la política pública, en donde se hizo tangible la falta de cumplimiento de la construcción de la política en beneficio de la población habitante de calle. Además, se encontraron estrategias esporádicas de orden asistenciales y de prevención. (Alcaldía de Neiva, 2018). Dado lo anterior, esta investigación se desarrolló con habitantes de calle que tomaron la decisión voluntaria de iniciar un proceso de resocialización y, de esta manera,

realizar un estudio enmarcado en la empatía y el reconocimiento de la otredad para acercarse a la manera en que los habitantes de calle en proceso de resocialización entienden y practican su ciudadanía y cómo esta les aporta en la construcción de su sentido de vida (Cortina, 2009; Martínez, 2002).

La indagación de antecedentes se hizo en los contextos internacional, nacional y regional, y estuvo orientada con estas dos categorías: ciudadanía y sentido de vida. A continuación, se relacionan algunas de las conclusiones de dicha revisión.

Algunas investigaciones en la categoría conceptual de ciudadanía, a nivel internacional, fueron realizadas desde el diseño de revisión documental, basadas en las políticas de estado de cada país en lo concerniente a la garantía de los derechos de la población habitante de calle. Se plasmaron desde un enfoque del reconocimiento como ciudadanos, identificándose que aún con existencia de las diferentes leyes de cada país, la tendencia es que se siguen vulnerando los derechos de esta población, y esto, sin duda, aumenta la discriminación y la exclusión social (Sánchez, 2017; Estébanez, 2016; Camejo, Mea, Monetti, Pérez, Pintado y Santos, 2014; Saucedo y Taracena, 2011).

En cuanto a las investigaciones a nivel nacional sobre ciudadanía, estas consideraron la garantía de los derechos desde la legislación de la política pública y la conformación de los planes de gobierno en pro de la articulación y garantía de los de-

rechos de la población habitante de calle. Desde esta categoría se logró el reconocimiento del habitante de calle como un sujeto de derecho. No obstante, resaltaron la importancia de no desconocer los estilos de vida y la cultura de esta población dentro de las normatividades del estado colombiano (Torres, 2018; Escalante, 2017; Ocampo, 2016; Sánchez, 2015; Pulido, 2013).

A nivel regional se encontró un solo estudio local de los relatos de tres habitantes de la calle, con el que se conoció las vivencias de exclusión social, las diferentes situaciones vividas que naturalizaban la discriminación y, por tanto, condicionaban y determinaban sus propios estilos de vida (Roldán y Farfán, 2018).

Ahora bien, las investigaciones en la categoría conceptual de sentido de vida a nivel internacional encontraron que los individuos nunca dejan de tener un sentido, pero el desarrollo de este puede verse frustrado en la medida en que las metas, anhelos o expectativas de vida no sean realizados o se vean afectados por situaciones de crisis. Estos estudios analizaron el sentido de vida de los habitantes de calle desde la perspectiva de la logoterapia dentro y fuera de los programas de rehabilitación. Se halló que a pesar de las diferentes circunstancias el sufrimiento y las dificultades vividas alrededor de esta experiencia, permitieron la construcción de un sentido de vida a través de sus diferentes motivaciones, sueños, anhelos y expectativas (Zucheratto, Costa y Loureiro, 2018; Dos Santos 2016; Da silva 2016; Ortiz, 2011).

Otras investigaciones de orden nacional con respecto al sentido de vida resaltaron el ser y el vacío existencial, dado que los habitantes de calle reconocen la necesidad de un espacio de apoyo para su transformación y así encontrar un sentido de vida (Aguirre, Cárdenas, Hernández y Osorio, 2018; Córdoba y Bedoya, 2017; Cortés, Gómez, Martínez, y Quintana, 2015; Montero y Ibáñez, 2012; Cañón y Sarmiento, 2009).

Conocida la influencia que tiene la ciudadanía sobre el sentido de vida, se consideró necesario realizar investigaciones que permitieran conocer la importancia de los procesos de resocialización en la configuración del sentido de vida. Debido a lo anterior, esta investigación tuvo como objetivo comprender las incidencias de las prácticas de ciudadanía en el sentido de vida de los habitantes de calle en proceso de resocialización del Programa Casa de Apoyo al Habitante de la Calle del municipio de Neiva. La investigación abordó a la población habitante de calle en proceso de resocialización con el fin de comprender la situación de calle no como un problema de “los de la calle” sino como un problema social y cercano que compete a todos los miembros del ecosistema socio-estatal. Asimismo, invitó a visibilizar cómo estas personas experimentan, interpretan y narran las vivencias de la habitanza en calle, para entender la forma en que la situación de calle construye, dignifica y transforma la condición humana, brindando herramientas teóricas a los interesados en el tema que, dentro de las ciencias humanas, requieran comprender di-

versos fenómenos sociales enmarcados dentro de los tópicos de sentido de vida y ciudadanía.

El propósito de esta investigación fue dar respuesta a la necesidad de entender y visibilizar a la población habitante de calle en proceso de resocialización en la ciudad de Neiva, como sujetos de derechos que logran construir una vida con voluntad y decisión. Finalmente, es relevante señalar que esta investigación se convirtió en un aporte para la construcción de la política pública del habitante de calle del municipio de Neiva.

Metodología

Diseño metodológico

Este estudio se realizó desde un enfoque cualitativo, con un diseño fenomenológico que consistió en estudiar desde las percepciones, el pensamiento, las motivaciones, las relaciones consigo mismo y la sociedad. Además, lo concerniente a las prácticas de la ciudadanía respecto al sentido de vida, en el marco del programa de resocialización (Hernández, Fernández y Baptista, 2014; Bernal, 2010; Martínez, 1989 citado en Hurtado, L. y Garrido, J. 2007; Sandoval, 2002; Cresweell, 1994).

Participantes

La investigación se desarrolló con la población habitante de calle en proceso de resocialización, que estaba vinculada al Programa Casa de Apoyo al Habitante de Calle adscrito a la Secretaría de la Mujer, Equidad e Inclusión de la Alcaldía de Neiva. El

programa cuenta con un cupo para 32 personas en modalidad de internado. Los actores participantes de esta investigación fueron ocho individuos de sexo masculino con edades que oscilaron entre los 18 y 59 años, seleccionados en un muestreo por conveniencia.

Técnica de recolección

Una de las técnicas de recolección de información empleada fue la entrevista, aplicada a ocho usuarios del programa, en dos sesiones a cada uno de los entrevistados. Se profundizó en un primer momento en la categoría conceptual de sentido de vida (Martínez, 2002). Allí se abordaron preguntas relacionadas con los valores de creación, experiencia y actitud. En un segundo momento se profundizó sobre la categoría de ciudadanía (Cortina, 2009), a través de preguntas relacionadas con los valores cívicos de libertad, igualdad, solidaridad, respeto y diálogo.

La entrevista permitió comprender las realidades y experiencias de los habitantes de la calle en proceso de resocialización. De igual manera, posibilitó la libertad de repensar y analizar la categoría ciudadanía, al indagar por esta práctica a partir de los valores cívicos y al explorar el sentido de vida desde los valores existenciales de creación, experiencia y actitud, puesto que se desarrollaron según las características de los participantes con un conjunto de preguntas previamente elaboradas (Hernández et al., 2014; Bernal, 2010; Bonilla y Rodríguez, 1995).

Procedimiento

La investigación se desarrolló a partir de cuatro fases, las cuales hacen parte del diseño fenomenológico que, de acuerdo con Martínez y Castellanos (2013), se describen a continuación:

-Clarificación de los presupuestos de la investigación: permitió la aproximación al contexto al delimitar la población de estudio, definir la problemática a abordar, establecer el objetivo y revisión de los antecedentes.

-Descriptiva: en esta etapa se definió todo lo relacionado con la metodología, como lo fue el diseño, el enfoque, la unidad poblacional y la elección de las técnicas de recolección de datos.

-Estructural: donde se llevó a cabo la aplicación de la entrevista para el abordaje de las categorías conceptuales de ciudadanía y sentido de vida con los participantes de la investigación. El análisis de las entrevistas se realizó a través de los procesos de la teoría fundamentada, utilizando el programa Atlas.ti versión 7.5.4. a partir de dos guiones de entrevista basados en las categorías conceptuales.

-Discusión y comunicación de los resultados: en esta etapa se analizaron los hallazgos obtenidos en la investigación, y se hizo el contraste con algunas teorías e investigaciones respecto al fenómeno de estudio (Martínez, 2009; Strauss y Corbin, 2002).

Análisis de datos

Para el análisis de las entrevistas se utilizó el programa Atlas.ti, versión 7.5.4, y los elementos de la Teoría Fundamentada (TF) (Strauss y Corbin, 2002), siguiendo las etapas de transcripción de las entrevistas, microanálisis, codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva. Aunque la TF tiene como propósito construir teoría, es relevante señalar que, en este estudio en particular, sirvió de apoyo para analizar la información.

Aspectos éticos

Para el desarrollo de la investigación se contemplaron los siguientes aspectos éticos: se solicitó de manera formal el permiso administrativo a la coordinadora del programa Casa de Apoyo al Habitante de la Calle, cuyo asunto era solicitar la autorización de la investigación en este lugar, explicando la confidencialidad y uso de la información; y el consentimiento informado a los participantes de la investigación, a través de un documento escrito que explicaba el objetivo, los beneficios, el almacenamiento y confidencialidad de la información, así como los derechos y responsabilidades como participantes de la investigación.

Resultados y discusión

A continuación, se presentan los hallazgos obtenidos desde las categorías de análisis propuestas en esta investigación, a través de la información otorgada por los entrevistados y su relación con la realidad estudiada,

que para este caso fueron los valores cívicos de la ciudadanía (Cortina, 2009) y los valores existenciales del sentido de vida (Martínez, 2002). En cada una de las categorías se presentan algunos relatos extraídos de las entrevistas con los habitantes de calle en proceso de resocialización.

Ciudadanía

Los valores cívicos de los habitantes de calle en proceso de resocialización hacia las prácticas de la ciudadanía

La categoría conceptual de ciuda-

danía abordada desde los valores cívicos propuestos por Cortina (2009), a saber: igualdad, libertad, respeto, solidaridad y diálogo, dieron cuenta del contexto y de los actores que lo protagonizaron. Por consiguiente, surgió una categoría selectiva denominada los valores cívicos de los habitantes de calle en proceso de resocialización, hacia las prácticas de la ciudadanía (Ver Figura 1), que denotaron los hallazgos del estudio por medio de ocho categorías axiales.

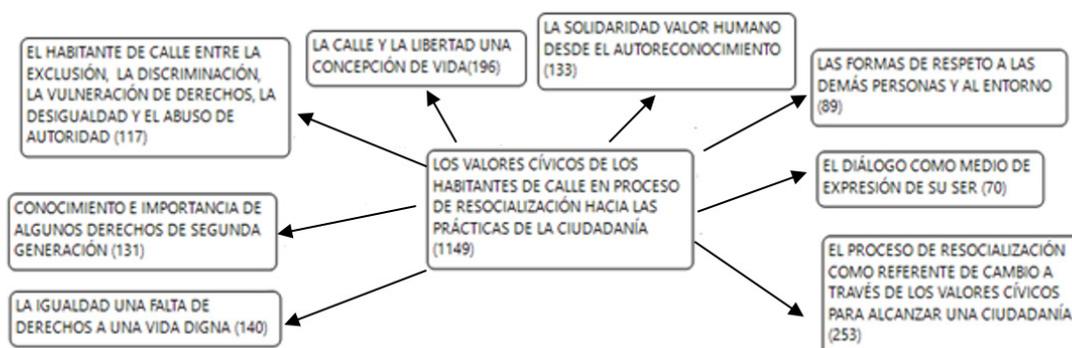


Figura 1. Valores cívicos de los habitantes de calle en proceso de resocialización (Andrade y Cardozo, 2019).

A continuación, se exponen los hallazgos de la investigación mediante las categorías conceptuales de ciudadanía basado en los relatos de los participantes.

Igualdad

De acuerdo con la práctica de la ciudadanía desde el valor de la igualdad se hallaron tres categorías axiales. En la primera se evidenció que durante la habitanza en calle los individuos carecían de un reconocimiento social y legal, pese a ser

sujetos de derechos en igualdad de condiciones con el resto de la ciudadanía. Así pues, es necesario realizar dicho reconocimiento de sus realidades, de sus saberes y de su estilo de vida a partir del valor de la igualdad en las prácticas de la ciudadanía para garantizarles una vida digna. Tal y como lo afirmó Cortina (1997): “todas las personas son iguales en dignidad, hecho por el cual merecen igual consideración y respeto” (pág. 200). Esta población manifestó un desconocimiento frente a este valor con referencia a los derechos, alu-

diendo a la igualdad desde las características físicas, psicológicas y de consumo de drogas en relación con el otro. No obstante, se definió el valor de la igualdad en el momento de identificarse con sus pares de calle, definiendo la igualdad como un derecho basado en el respeto, capacidades de superación y de la condición humana, como lo confirmó el relato:

porque todos somos iguales sí, porque hay personas que verdaderamente de la nada se han levantado sí, y todos tenemos eso, o sea que somos personas, o sea de un nivel parejo sí, todos sentimos, todos. (ECP5)³

En cuanto a la segunda categoría axial dentro de los derechos de segunda generación se reconoció el trabajo como un derecho fundamental, que incide en el sentido de vida desde el valor de la creación como medio de vinculación a la vida social. El trabajo es parte esencial en el proceso de reinserción a la vida social y familiar, siendo necesario la garantía de este derecho bajo unas condiciones oportunas, cualificadas y dignas, que permitan fortalecer su plan de vida de manera individual y familiar como base para sentirse parte activa de la sociedad. Cortina (1997) afirma:

Exige a las sociedades, además de garantizar la igualdad ante la ley y la igualdad de oportunidades, proteger los “derechos humanos de segunda generación”, inhe-

rentes a la idea de una ciudadanía social, porque son exigencias morales, cuya satisfacción es indispensable para el desarrollo de una persona. (pág. 200)

Los investigados reconocieron que tienen derechos por ser parte de una sociedad y que estos son importantes para que se respeten unas condiciones dignas y justas, como se evidenció en el siguiente relato:

entonces digo yo salir yo de aquí ¿A dónde voy a conseguir trabajo? ¿A dónde voy a llegar? ¿Pa' dónde me voy a ir? (ECP7)

Sin embargo, con respecto a la tercera categoría axial, los habitantes de calle en proceso de resocialización fueron relegados a una condición de exclusión por parte de la sociedad y el estado: vivieron situaciones de discriminación, exclusión, rechazo, vulneración de los derechos y abuso de la autoridad durante su habitanza en calle. Romina (2008) señala:

La exclusión no solo es la muerte, la marginación o la discriminación, pues quienes la viven no comparten las comodidades y oportunidades del ciudadano común, por el contrario, deben someterse a actividades degradantes, arriesgadas y a menudo clandestinas para no hundirse completamente en la inexistencia social. (pág. 46)

³ En adelante se hará uso de esta codificación para hacer referencia a algunos relatos extraídos de la entrevista y al número del participante (E: entre-

vista, C: ciudadanía, P1, P2... participante número uno...) como forma de proteger la identidad de la persona.

La vulneración de los derechos se reflejó, durante su habitanza en calle, en que tenían poca participación de las actividades cotidianas, como es ir a consultas y controles médicos, entrar a sitios públicos o cualquier escenario social. Lo anterior debido a que su aspecto físico y ropa maloliente generan la exclusión y vulneran los derechos de igualdad y de libertad. Uno de los participantes expresó:

tenga ciertos valores si, que de pronto tenga una familia, que quiera salir adelante, no ven a eso, se aferran más en lo físico. (ECP5)

En consecuencia, el valor de la igualdad en el habitante de calle en proceso de resocialización está fundamentado en la desigualdad por la falta de derechos en lo concerniente a las oportunidades laborales, educativas, entre otras, que los excluyen, discriminan y rechazan por su condición física y su farmacodependencia.

Libertad

La práctica del valor de la libertad la han construido a partir de las vivencias con respecto a la habitanza en calle como una concepción de vida. La experiencia de las vivencias de la calle dentro del proceso de resocialización se convirtió en un referente para motivar la transformación, en la medida que lograron redefinir su concepto de libertad hacia otra que les implicara asumir a conciencia, voluntad y con responsabilidad sus cambios de actitud frente a la vida.

La libertad es darse las propias leyes en relación con acciones que humanizan (ser coherentes, fieles a nosotros mismos, veraces, solidarios, etc.) y otras que deshumanizan (matar, mentir, calumniar, ser hipócritas o serviles etc.) tomando la decisión de hacerlas o evitarlas (Cortina, 2009). La libertad fue denominada por los investigados como el hecho más importante por el cual ellos habitan la calle, ya que pueden realizar las acciones que deseen sin medir las consecuencias de sus actos, como se registró en el siguiente relato:

libertad como... se siente uno libre para hacer maldad, se siente de todo no. (ECP4)

El hecho de haber habitado la calle permitió la deliberación en cuanto a normas, reglas y comportamientos socialmente aceptados. Por ende, uno de los placeres de habitanza en calle fue la ruptura de las reglas tanto en el ámbito familiar, laboral y social.

Ahora bien, el estado, a través del programa de resocialización, permitió el acceso a la garantía de los derechos de los habitantes de calle en lo concerniente a la alimentación, educación y vivienda. Además del cambio de estilo de vida en la construcción de estrategias para su proyecto y sentido de vida, generaron en los investigados un agradecimiento y construcción de lazos afectivos hacia el programa.

Solidaridad

En el ejercicio de las prácticas de la ciudadanía desde el valor de la so-

lideridad, los habitantes de calle en proceso de resocialización se reconocieron como personas solidarias que operativizan acciones para brindar ayuda a sus compañeros que aún estaban en la habitanza en calle o motivarlos a que tuvieran un cambio de vida, pues desde las experiencias vividas identificaron las limitaciones para poder satisfacer las necesidades fisiológicas, materiales y emocionales a sus pares.

Es la solidaridad considerada una actitud que tiene una persona al poner interés en otras y se esfuerza por los asuntos de ellas (Cortina, 1997). De ahí la importancia de este valor en la práctica de la ciudadanía. Además, se visualizaron las diferentes formas de solidaridad y de ayuda recibidas por el programa y la sociedad, así como se evidenció en el siguiente relato:

Pues un techo, una cama limpia y digna, los tres golpes diarios y cuando hay refrigerio también refrigerio sí, eso; para qué más. (ECP6)

El valor de la solidaridad para los investigados se enmarcó en una práctica de la ciudadanía basada en servir y ayudar a los otros habitantes de calle al asumir una condición de individuos solidarios, capaces de entregar todo lo que han recibido, desde lo material hasta acciones y consejos para cambiar sus vidas.

Respeto

Las diferentes formas de respeto que tuvieron los investigados en

relación con los demás, su propia vida y la ciudad, se enmarcaron en todas las situaciones vividas en calle en donde ellos irrespetaron todo lo anterior. Al momento de ingresar al programa de resocialización cambiaron la forma de pensar y actuar, esto los llevó a ser más conscientes de respetar su propia vida, la de los demás y su entorno. Este valor se reflejó en los investigados en el momento en que iniciaron la transformación de su estilo de vida de habitanza en calle a una vida socialmente activa, asumiendo el autorrespeto por su propia vida y la de los demás. El respeto presume un aprecio auténtico con una perspectiva que, aunque no se comparta, genera un interés activo que puede seguir defendiéndose (Cortina, 2009). Lo anterior hizo que el habitante de calle en proceso de resocialización entendiera el respeto dentro de la convivencia en una forma de entender al otro, preocuparse, apoyarlo y aprender de él. Así mismo lo manifestaron en los siguientes relatos: “el respeto es brindarlo primero para que se lo brinden a uno, no es llegar” (ECP2); “no volver a llegar al consumo de drogas, eso es respetar la vida de uno” (ECP7). Por esta razón, un valor fundamental en el proceso de resocialización fue el autorrespeto, que se encargó de fortalecer el proyecto de vida construido dentro del programa.

Diálogo

Los habitantes de calle en proceso de resocialización sostuvieron diálogos con la familia, las personas que lideraron el proceso de resocialización o quienes apoyaban las actividades que se realizaban dentro del programa. Sin embargo, el diálogo lo usaron principalmente como medio de ayuda a sus compañeros de resocialización, motivándolos para que

no abandonaran el proceso y evitando el regreso a las calles. A su vez, sirvió como motivador frente a los otros habitantes de calle que aún no decidieron cambiar el estilo de vida. En este sentido, el individuo que dialoga con sus pares está interesado por encontrar una solución efectiva y así mismo establecer una relación adecuada con su interlocutor. A pesar de las diferencias, lo importante es descubrir un punto intermedio en el diálogo (Cortina, 1998). Así mismo, los investigados lo utilizaron como una herramienta de comunicación efectiva para evitar las recaídas y abandono del proceso de resocialización, evidenciándose en el siguiente relato: “si yo veo por ahí a un compañero que está aburrido, con ganas de irse por ahí a fumar; yo lo llamo le digo: - venga hablemos, dialoguemos” (ECP7).

El diálogo fue un referente fundamental en la resolución de conflictos. Además, contribuyó a una mejor convivencia en la medida en que sus acciones negativas se transformaron en ser emisores de buenas acciones comunitarias y generaron un ambiente de convivencia ciudadana.

Sentido de vida

Para dar respuesta a la categoría conceptual de sentido de vida se

tuvieron en cuenta los tres valores existenciales propuestos por Martínez (2002): a) valores de creación, b) valores de experiencia y c) valores de actitud, que dieron cuenta del contexto y de los actores. A partir de esto surgieron tres categorías selectivas denominadas: *los valores de creación un aporte del individuo desde la ayuda, el trabajo, la realización de actividades y los propósitos de vida; los valores de experiencia desde la calle y el proceso de resocialización generan sentimientos, emociones y relaciones con Dios, la familia y la sociedad; y los valores de actitud una forma de asumir el sufrimiento generando transformaciones, cambios y perspectivas de vida en el habitante de calle.*

A continuación, se exponen los hallazgos de la investigación mediante las categorías conceptuales de sentido de vida basadas en los relatos de los participantes.

Categoría selectiva: Los valores de creación un aporte del individuo desde la ayuda, el trabajo, la realización de actividades y los propósitos de vida

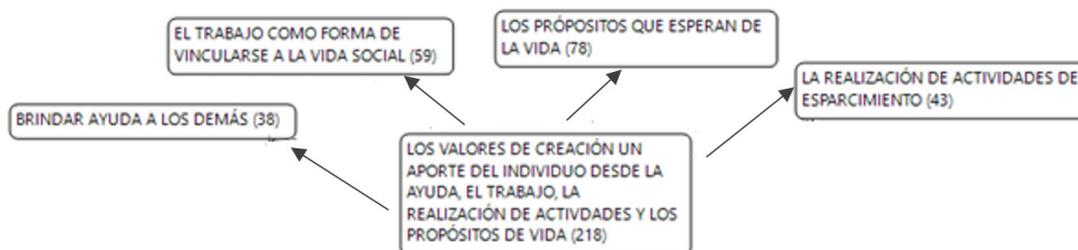


Figura 2. Valores de creación, habitantes de calle en proceso de resocialización (Andrade y Cardozo, 2019).

Los valores de creación de los habitantes de calle en proceso de resocialización se relacionaron con la ayuda, el trabajo, las actividades de esparcimiento y los propósitos de vida (Ver Figura 2). Estos vinieron de ellos mismos y del mundo que los rodea, generando un espacio para el cambio en el estilo de vida. Con respecto a los valores de creación: son aquellos en los que se produce para nosotros y el mundo, por medio de una acción que se transforma en huellas de sentido para cada uno, donde son las acciones las que quedan (Martínez, 2002). Se enmarcaron aquellas situaciones propias que configuraron un sentido de lo que es el mundo desde su propia perspectiva de vida, como lo referenció el siguiente relato: “si se puede ayudar a salir a alguien delante, de eso se trata el cuento de nosotros, no el egoísmo, es luchar por alcanzar el estado de so-

briedad para poderle ayudar a otras personas” (ESVP3)4.

Los valores de creación se reflejaron en lo que le brindó al mundo: los investigados dando de lo que consideraban que el mundo necesitaba de ellos, como es la experiencia de vida frente al consumo de drogas y la habitancia en calle. Martínez (2002) afirma: “la persona le entrega algo al mundo con la intención de dar una parte de sí” (pág. 120). Las acciones hablan del sentido de vida que cada individuo construye en su experiencia de vida.

Categoría Selectiva: Los valores de experiencia desde la calle y el proceso de resocialización generan sentimientos, emociones y relaciones con Dios, la familia y la sociedad.

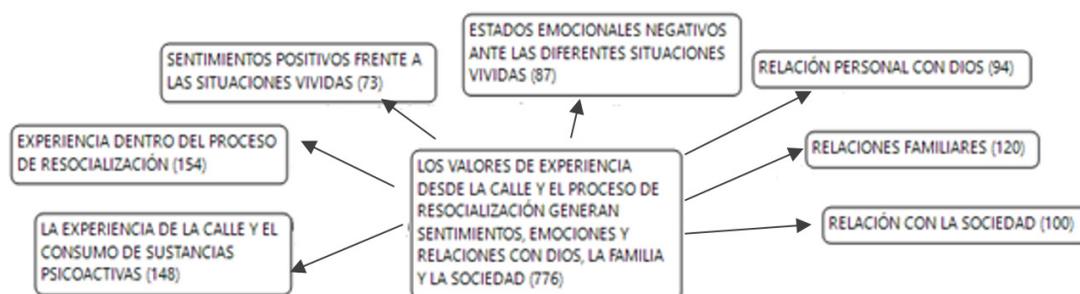


Figura 3. Valores de experiencias de los habitantes de calle en proceso de resocialización (Andrade y Cardozo, 2019).

⁴ En adelante se hará uso de esta codificación para hacer referencia a la entrevista y al número del participante (E: entrevista, S: sentido, V: vida, P:

participante) como forma de proteger la identidad de la persona.

Los valores de experiencia de los habitantes de calle en proceso de resocialización fueron relacionados con las vivencias de la calle, el proceso de resocialización, los sentimientos, las emociones y las relaciones que han establecido con Dios, la familia y la sociedad durante y después de la habitanza en calle (Ver Figura 3). En cuanto a los valores de experiencia: son aquellas apreciaciones, emocionalidades y contribuciones que se reciben de la interacción con el mundo, haciendo que nadie pueda borrar el pasado, lo vivido, lo aprendido a través de la experiencia (Martínez, 2009). Los investigados reflejaron el valor de la experiencia a través de la interacción con la habitanza en calle, siendo esta un escenario que marcó el sentido de vida de los habitantes de calle en proceso de resocialización, transformando así sus sentimientos,

emociones y formas de relacionarse con su entorno social, familiar y espiritual. Lo anterior se sustentó con el siguiente relato: “La drogadicción eso es lo que más me marcó porque por la drogadicción uno pierde todo, perdí la familia, la confianza que uno tenía, mis hijos y mi esposa” (ESVP7).

El valor de la experiencia es uno de los que más trascendencia tiene en los habitantes de calle en proceso de resocialización, debido a que lo experimentado antes en sus vidas, durante la habitanza en calle y dentro del proceso, conllevan a las relaciones que establecen.

Categoría selectiva: Los valores de actitud una forma de asumir el sufrimiento generando transformaciones y cambios de vida.

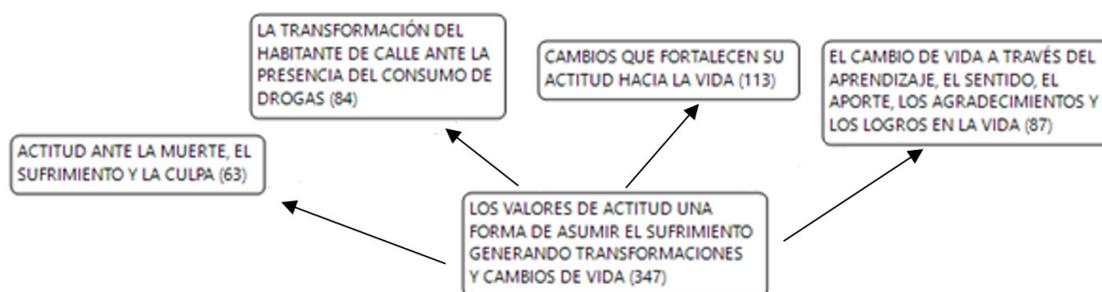


Figura 4. Los valores de actitud de los habitantes de calle en proceso de resocialización (Andrara y Cardozo, 2019).

Los valores de actitud de los habitantes de calle en proceso de resocialización se relacionaron con la forma como asumieron el sufrimiento, las transformaciones en sus vidas ante la ausencia del consumo de sustancias psicoactivas, los cambios que fortalecieron su actitud y la perspectiva que tuvieron actualmente de la

vida (Ver Figura 4). De esta forma los valores de actitud son la máxima realización de sentido y se construyen en la forma como se asume la existencia, de la posición de actitud ante un sufrimiento inevitable (Martínez, 2009). En la investigación se evidenció que frente al sufrimiento los individuos lograron reconocerse y de

esta manera generar cambios en sus vidas mediante el aprendizaje de la experiencia, generando así una actitud frente a la vida, la muerte, el sufrimiento y la culpa. Como se evidenció en el siguiente relato:

Yo creo que a veces el sufrimiento le enseña a uno a valorar y hacer que el tiempo no está para perder (ESPV1).

Las actitudes de cambio nacieron de la convicción de actuar de manera responsable ante el sufrimiento. De esta forma, el habitante de calle en proceso de resocialización asumió un compromiso y una decisión de cambio de su propia vida y para ello interiorizaron las herramientas que el programa les dio en el fortalecimiento y reconstrucción de su nuevo estilo de vida.

Después de haber determinado los hallazgos de las categorías con-

ceptuales de ciudadanía y sentido de vida, se procedió al análisis de las incidencias de las prácticas de la ciudadanía en el sentido de vida.

Incidencias de las prácticas de la ciudadanía en el sentido de vida

Las incidencias de las prácticas de la ciudadanía en el sentido de vida de los habitantes de calle en proceso de resocialización que hicieron parte de esta investigación fueron el resultado del entrecruzamiento en algunos puntos concretos de dos planteamientos para entender el modo de vida de estos sujetos: ciudadanía (Cortina, 2009) y el sentido de vida (Martínez, 2002). En la Figura 5 se han establecido las relaciones desde las categorías conceptuales sustentadas a partir del análisis realizado con la teoría fundamentada. De tal manera, se presentaron estas intersecciones dadas en medio de los valores cívicos y valores existenciales.

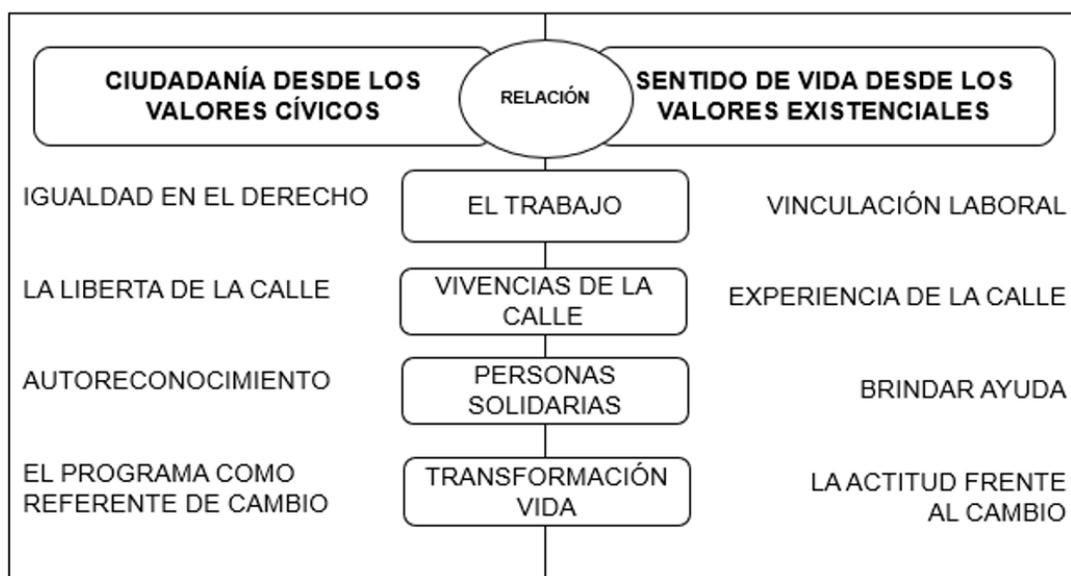


Figura 5. Relación de las prácticas de la ciudadanía con el sentido de vida (Andrade y Cardozo, 2019).

De acuerdo con la práctica de la ciudadanía desde el valor y la igualdad, se reconoció el trabajo como un derecho que incidió en el sentido de vida desde el valor de la creación como medio de vinculación a la vida social. El trabajo es parte fundamental en el proceso de reinserción a la vida social y familiar, siendo necesaria la garantía de este derecho bajo unas condiciones oportunas, calificadas y dignas que permitan fortalecer su plan de vida de manera individual y familiar como base para sentirse parte activa de la sociedad.

La práctica del valor de la libertad fue construida a partir de las vivencias con respecto a la habitanza en calle como una concepción de vida. Esta incidió sobre la construcción del sentido de vida desde los valores de experiencia asociados a las situaciones vividas en calle y al consumo de sustancias psicoactivas. La experiencia de las vivencias de la calle dentro del proceso de resocialización se convirtió en un referente para motivar la transformación, en la medida que lograron redefinir su concepto de libertad hacia otra que les implica asumir a consciencia, voluntad y con responsabilidad sus cambios de actitud frente a la vida.

En el ejercicio de las prácticas de la ciudadanía desde el valor de la solidaridad en entrecruce con los valores de creación de sentido de vida, los habitantes de calle en proceso de resocialización se reconocieron como personas solidarias que operativizaban acciones para brindar ayuda a sus compañeros que aún estaban en la habitanza en calle o

motivarlos a que tuvieran un cambio de vida, pues desde las experiencias vividas identificaron las limitaciones para poder satisfacer las necesidades fisiológicas, materiales y emocionales de sus pares.

En línea con los propuesto por Cortina (2009), los valores fundamentales de la ciudadanía son entonces la libertad y la igualdad experimentadas desde la solidaridad, donde el apoyo mutuo hace posible conquistas comunes. Esto lo dejó en evidencia el grupo central de esta investigación, cuyo proceso de resocialización promovió en sus involucrados las transformaciones y el cambio de vida desde estos valores en aras de la reintegración del habitante de calle como sujeto de derechos al mundo familiar y social.

Queda demostrado que el hecho de haber iniciado un proceso de resocialización les permitió a los habitantes de calle experimentar una aceptación por parte de los otros (familia, amigos, instituciones, sociedad), debido a que durante su permanencia en calle eran más recurrentes las vivencias de exclusión, discriminación, desigualdad, abusos y vulneración de derechos. Por esta razón, es pertinente en la pesquisa de la inclusión real del habitante de calle tener en cuenta todos los aspectos de la sociedad, principalmente respetando sus libertades, la disposición de herramientas y estrategias que les permitan apropiarse de capacidades necesarias para hacerlo solo (Sánchez, 2015). En la actualidad los habitantes de calle en proceso de resocialización pueden establecer nuevos vín-

culos socioafectivos, pues su interés en hacer parte de las dinámicas sociales es un referente de cambio en sus nuevas vidas.

Conclusiones

Dentro del contexto de estudio y con la población establecida, fue evidente la estrecha relación que existe entre las prácticas de la ciudadanía y el sentido de vida, en una dinámica permanente de retroalimentación. Lo anterior se evidenció al encontrar que, en los actores de la investigación, las acciones que realizan en el marco del proceso de resocialización en el Programa Casa de Apoyo al Habitante de la Calle les da insumos para reorientar sus intereses a partir del reconocimiento de las debilidades y necesidades. Esto les permite, entonces, construir sentidos de vida en los que la autopercepción como individuos con sueños, anhelos, metas y proyectos se fortalece al incorporar también una mirada propia como sujetos políticos, es decir, como ciudadanos que habitan la ciudad, poseedores de derechos, deberes y capacidades para aportar en lo colectivo, siendo un fundamento indispensable en la construcción de la política pública del habitante de calle de la ciudad de Neiva.

Además, en un proceso vital de transformación la manera de percibir el yo en relación consigo mismo, con los otros y con el contexto, ya que su participación consciente y voluntaria en el Programa Habitante de Calle les da los criterios para identificar que cuando eran activos en la habitanza en calle su sentido de vida

desdibujaba su rol como sujetos de derechos al naturalizar la ausencia o vulneración de sus derechos básicos. Participar del programa les alienta entonces a construir un nuevo sentido de vida en el que la ciudadanía hace presencia de manera más clara en sus pensamientos, acciones y proyecciones dentro de su nueva cotidianidad. Por tanto, se reconoce la importancia del habitante de calle en proceso de resocialización y su manera de entender, asumir y ejercer su lugar en el mundo (en la ciudad), ya que, basados en lo vivido, ajustan su presente y futuro para construir un nuevo sentido de vida cimentado por unos nuevos valores de creación, experiencia y actitud que les aporta en la búsqueda de una vida digna.

Finalmente, en el marco del proceso de resocialización, los habitantes de calle reafirman la decisión de cambiar y reconstruir su sentido de vida. Esto les ha permitido restituir su condición de sujetos de derechos y, por esto, en la medida que van rehaciendo sus modos de vida y de relación con ellos mismos, los otros y el entorno, se transforma el carácter y la manera de asumir las experiencias desde diversas formas de las prácticas de la ciudadanía. Es la resocialización no solamente un proceso que intenta poner al sujeto en relación con otros sino principalmente al sujeto consigo mismo, es decir, estableciendo un primer vínculo con él, en la medida que se reafirman y se potencian habilidades, concibiéndose como un sujeto políticamente hecho y que le permite desenvolverse con mayor facilidad en su vida presente y que optan por alcanzar oportunidades para su vida anhelada.

Referencias

- Aguirre, L., Cárdenas, N., Hernández, M., & Osorno, S. (2018). Narración de la Orientación Temporal de la Personalidad en Habitantes de Calle. [Tesis de grado]. Bogotá, D.C.: Pontificia Universidad Javeriana.
- Alcaldía de Neiva. (2017). Resultado de caracterización habitante de calle 2017. Neiva, Colombia: s/e.
- Alcaldía de Neiva. (2018). Plan de Acción. Recursos de Inversión. Obtenido de Alcaldía de Neiva: <http://alcaldianeiva.gov.co/Gestion/PlaneacionGestionControl/Plan%20de%20Acci%C3%B3n%202018%20Recursos%20de%20Inversi%C3%B3n.xls>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2015). Política Pública Distrital para el Fenómeno de Habitabilidad en Calle. Obtenido de Secretaría Distrital de Integración Social: http://old.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/2015politicaspUBLICAS/16032017_Pol%C3%ADtica_P%C3%ABlica_Distrital_de_Habitabilidad_en_Calle_PPDFHC.pdf
- Bernal, C. (2010). Metodología de la investigación para la administración, economía, humanidades y ciencias sociales. Bogotá, D.C.: Prentice Hall.
- Bonilla, S., & Rodríguez, T. (2015). Más allá del dilema de los métodos. Universidad de Los Andes. Bogotá, D.C: Grupo Norma.
- Camejo, S., Mea, L., Monetti, S., Pérez, D., Pintado, N., & Santos, R. (2014). Situación de calle y Ley de Faltas. Continuidades y rupturas en las políticas de abordaje a las personas en situación de calle, a partir de la aprobación e implementación de la Ley de Faltas. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República.
- Cañón, Y., & Sarmiento, M. (2009). Construcción de sentido de vida de habitantes de calle vinculados a la Fundación Procrear. [Tesis de grado]. Bogotá, D.C.: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Congreso de la República de Colombia. (2013). Ley 1641 del 12 de julio de 2013. Diario Oficial No. 48.849. [Por la cual se establecen los lineamientos para la formulación de la política pública social para habitantes de la calle y se dictan otras disposiciones]. Bogotá, D.C., Colombia.
- Córdoba, B., & Bedoya, V. (2017). Sentido de vida a partir de las experiencias de dos personas rehabilitadas de las drogas pertenecientes a la Corporación COIPOQUER del municipio de Girardota. [Tesis de grado]. Bogotá, D.C.: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Cortés, V., Gómez, N., Martínez, M., & Quintana, K. (2015). Habitar la calle: una forma de vida. Cuadernos de Investigación Estudiantil en Psicología, 2 (2), 48-53.
- Cortina, A. (2009). Ciudadanos del Mundo. Hacia una teoría de la ciu-

- dadanía. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Creswell, J. (1994). *Investigación Cualitativa y Diseño Investigativo*. Obtenido de Universidad Tecnológica de Pereira: <http://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion-II/files/2017/08/INVESTIGACION-CUALITATIVACreswell.pdf>
- Da Silva, E. (2016). *Personas sin hogar en la ciudad de Coimbra: recuento, principales necesidades, caracterización psicosocial y retos para el trabajo social*. [Tesis de grado]. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas. (2018). *Documento de caracterización sociodemográfica proyecto especiales (CHC)*. Obtenido de DANE: <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/censo-habitantes-calle/caracterizacion-hab-calle>
- Dos Santos, L. (2016). *A busca pelo sentido da vida em meio a exclusão: um estudo logoterápico com pessoas em situação de rua*. *Revista Logos & Existência*, 5 (2), 175-190.
- Escalante, S. (2017). *La exclusión y garantías al Ciudadano habitante de calle en Bogotá desde una visión normativa y social*. [Tesis de grado]. Bogotá, D.C.: Universidad Nacional de Colombia.
- Estébanez, P. (2016). *Personas sin hogar y dificultad de acceso a la Renta Garantizada de Ciudadanía*. [Tesis de grado]. Valladolid, España: Universidad de Valladolid.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México, D.F.: McGraw Hill Interamericana.
- Hurtado, I., & Toro, J. (2007). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Caracas, Venezuela: Los Libros de El Nacional.
- Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud. (2018). *Los habitantes de calle del extinto Cartucho y la creación del Oasis*. Bogotá, D.C.: s/e.
- Martínez, E. (2002). *Logoterapia. Una alternativa ante la frustración existencial y las adicciones*. Bogotá, D.C.: Ediciones Colectivo Aquí y Ahora.
- Martínez, E. (2002). *Logoterapia. Una alternativa ante la frustración existencial y las adicciones*. Bogotá, D.C.: Ediciones Colectivo Aquí y Ahora.
- Mateus, S. (1995). "Limpieza social". *La guerra contra la indigencia*. Bogotá: Ediciones Temas de Hoy.
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2019). *Política Pública social para el Habitante de calle*. Obtenido de Ministerio de Salud y Protección Social: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/>

- BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/politica-publica-social-habitante-de-calle.pdf
- Montero, D., & Ibáñez, D. (2012). Experiencias de vida y sentido vital de cuatro habitantes de calle. [Tesis de grado]. Bogotá, D.C.: Pontificia Universidad Javeriana.
- Navarro, O., & Gaviria, M. (2010). Representaciones sociales del habitante de la calle. *Universitas Psychologica*, 9 (2), 345-355.
- Ocampo, S. (2016). El ser humano como ciudadano: una mirada desde los derechos humanos de los habitantes de y en la calle de Bogotá, Localidad de Los Mártires. *Criterio Jurídico Garantista*, 9 (15), 86-101.
- Ortiz, M. (2011). La búsqueda del sentido en el consumo de drogas, inicio y proceso de rehabilitación en la población del programa residencial Puertas Abiertas Santa Ana, Peñaflores, de la Fundación Paréntesis. [Tesis de grado]. Santiago, Chile: Universidad de Artes, Ciencias y Comunicación
- Pulido, G. (2013). Políticas Públicas y nuevas ciudadanía en el camino al empoderamiento de los ciudadanos habitantes de calle de Bogotá. [Tesis de grado]. Bogotá, D.C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Quintero, L. (2008). La exclusión social en "habitantes de la calle" en Bogotá. Una mirada desde la bioética. *Revista Colombiana de Bioética*. 3 (1), 101-144.
- Roldán, M., & Farfán, A. (2018). Vivencia de exclusión social del habitante de calle de la ciudad de Neiva. (Tesis de maestría). Universidad Surcolombiana, Neiva, Colombia.
- Ruiz, J., Hernández, J., & Bolaños, L. (1998). *Gamines, Instituciones y Cultura de calle*. 1a ed. Bogotá, D.C.: Corporación Extramuros/Ciudad y Cultura.
- Sánchez, A. (2015). El Habitante de la Calle: de sujeto de necesidades a sujeto de derechos; un cambio de paradigma. Bogotá, D.C.: Pontificia Universidad Javeriana.
- Sánchez, A. (2015). El Habitante de la Calle: de sujeto de necesidades a sujeto de derechos; un cambio de paradigma. Bogotá, D.C.: Pontificia Universidad Javeriana.
- Sánchez, M. (2017). Las personas "sin hogar". Un marco para el análisis sociológico. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 12 (1), 119-143.
- Sandoval, C. (2002). Investigación cualitativa. Bogotá, D.C.: ARFO Editores e Impresores Ltda.
- Saucedo, I., & Taracena, B. (2011). Habitar la calle: pasos hacia una ciudadanía a partir de este espacio. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (9), 269 - 285.
- Secretaría Distrital de Integración Social. (2012). VI Censo habitantes

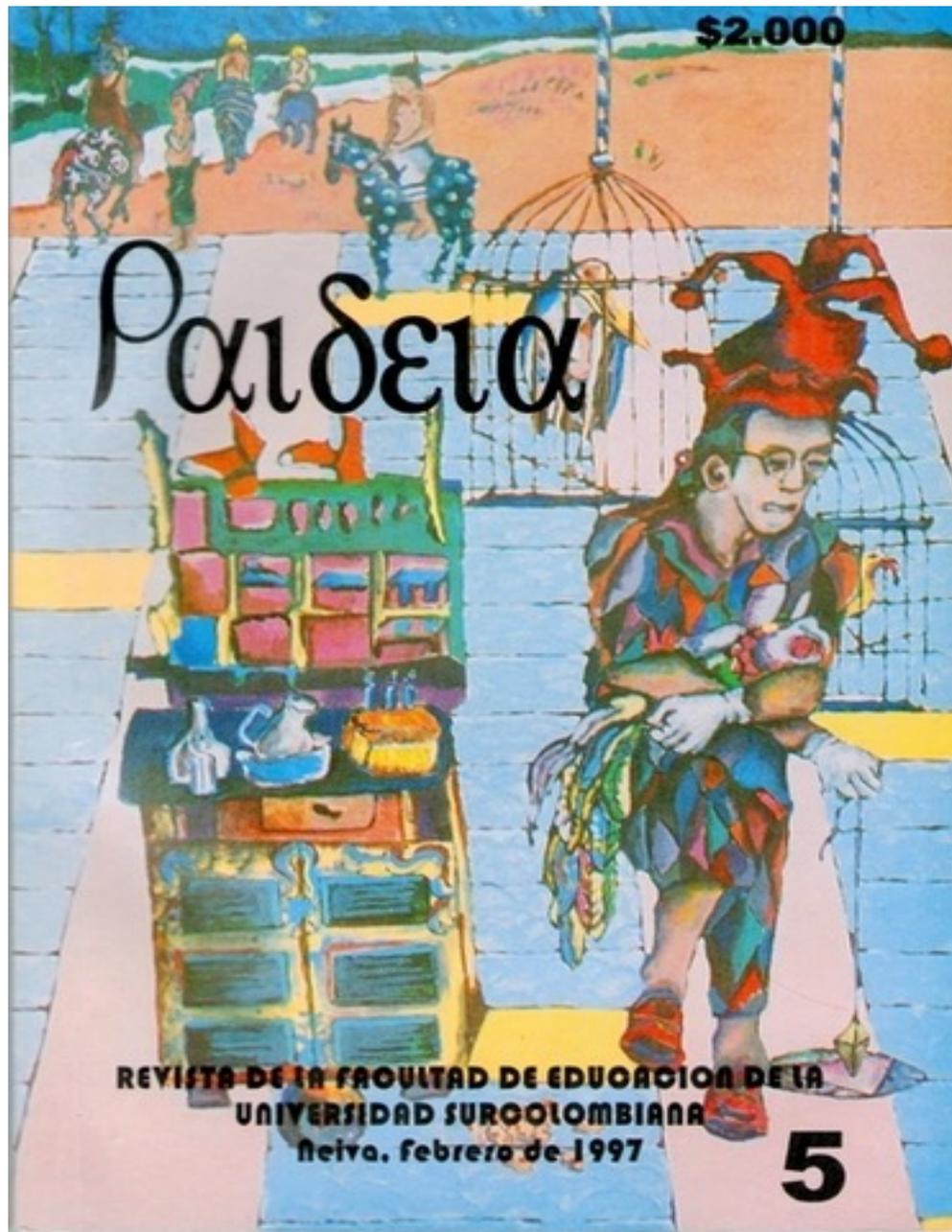
de calle. Obtenido de Ministerio de Salud y Protección Social: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/INEC/IGUB/censo-habitante-calle-bogota-2011.pdf>

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Torres, J. (2018). Políticas públicas y seguridad ciudadana: continuidades y discontinuidades en los discurso y las prácticas de reconocimiento de la habitabilidad de calle (Bogotá, 1995-2015) . Revista Colombiana de Sociología, 41 (1), 137-163.

Universidad de Antioquia. (2006). Estudio previo conveniencia y oportunidad centro de atención al habitante de calle Centro Día sistema de atención sensibilización básica, resocialización y reinsertión sociolaboral. Medellín: Universidad de Antioquia.

Zucheratto, L., Costa, M., & Loureiro, R. (2018). A população em situação de rua e a busca pelo sentido da vida: uma questão de sobrevivência. Pretextos. Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas, 3 (6), 223-235.



Portada revista Paideia Surcolombiana No. 5
Año: 1997
Fuente: Revista Paideia Surcolombiana

Barreras para la inclusión educativa a estudiantes con discapacidad motora en instituciones educativas públicas

Barriers to the educational inclusion of students with motor disabilities in public schools

Barreiras da inclusão educacional de alunos com deficiência motora na instituições educativas públicas

Diana Carolina Cruz Rivera

Magíster en Educación para la Inclusión
Universidad Surcolombiana
diacacruz@hotmail.com

Deisy Marcela Castañeda Rojas

Magíster en Educación para la Inclusión
Institución Educativa Juan de Cabrera
dacy-31@hotmail.com

Javier Alberto Serrano Iñiguez

Magíster en Educación para la Inclusión
Institución Educativa IPC Andrés Rosa
jasi1010@gmail.com

Resumen

El presente estudio se realizó con el objetivo de determinar el estado actual de las barreras para la Educación Inclusiva a estudiantes en condición de Discapacidad Motora en Instituciones Educativas públicas focalizadas por la Secretaría de Educación de Neiva durante el año 2017. Se identificaron las principales barreras físicas a través de listas de chequeo y las barreras actitudinales que fueron verificadas a través del cuestionario tipo Likert, la actitud se midió desde lo emocional, cognitivo y conductual que tienen los docentes frente a la población escolar en condición de discapacidad motora.

Los principales resultados encontrados en cuanto a las barreras físicas es-

tán relacionados con el material didáctico, seguido de mobiliario adaptado y el desplazamiento a la institución y en cuanto a las barreras actitudinales se evidenció en su mayor parte actitudes indecisas y desfavorables de los docentes para una Educación Inclusiva. Se encontró que hay más elementos de riesgo que elementos posibilitadores, por lo que se concluye que las Instituciones Educativas focalizadas presentan incumplimiento de la norma en las barreras físicas y actitudes neutras y desfavorables que se expresan desde las barreras actitudinales. Por último, se sugieren dos estrategias que son: el Plan de Accesibilidad Institucional PAI y el Plan para mejorar actitudes docentes hacia la inclusión educativa con el fin de mejorar y mitigar las barreras para la Inclusión Educativa a estudiantes en condición de Discapacidad Motora.

Palabras clave: Barreras, educación inclusiva, discapacidad motora.

Abstract

This study was conducted to determine the current state of the barriers for Inclusive Education to students with Motor Disability conditions in public Educational Institutions targeted by the Secretary of Education of Neiva during the year 2017. The main physical barriers were identified through checklists and attitudinal barriers that were verified through the Likert-type questionnaire, the attitude was measured from the emotional, cognitive, and behavioral that teachers have towards the school population in the condition of motor disability.

The main results found in terms of physical barriers are related to didactic material, followed by adapted furniture and transportation to the institution. While in terms of attitudinal barriers, there was evidence of mostly hesitant and unfavorable attitudes of teachers towards inclusive education. It was found that there are more risk elements than enabling elements, so it is concluded that the targeted educational institutions present non-compliance with the norm in the physical barriers and neutral and unfavorable attitudes that are expressed from the attitudinal barriers. Finally, two strategies are suggested: the Institutional Accessibility Plan PAI and the Plan to improve teachers' attitudes towards educational inclusion in order to improve and mitigate barriers for the Educational Inclusion of students with Motor Disabilities.

Keywords: Boundaries, inclusive education, motor disability.

Resumo

O presente estudo foi realizado com o objetivo de determinar o estado atual

das barreiras da Educação Inclusiva para alunos com deficiência motora em Instituições de Ensino públicas focadas pela Secretaria da Educação de Neiva durante o ano 2017. As principais barreiras físicas foram identificadas por meio de uma checklist e as barreiras atitudinais verificadas por meio de um questionário tipo Likert, a atitude foi medida a partir dos aspectos emocionais, cognitivos e comportamentais que os professores possuem em relação à população escolar com deficiência motora.

Os principais achados em termos de barreiras físicas estão relacionados ao material didático, seguido do mobiliário adaptado e o deslocamento para a instituição e em termos de barreiras atitudinais evidenciaram-se atitudes indecisas e desfavoráveis dos professores para uma Educação Inclusiva. Se encontrou que tem mais elementos de risco do que elementos que possibilitam, razão pela qual se conclui que as Instituições de Ensino visadas apresentam não cumprimento da norma nas barreiras físicas e atitudes neutras e desfavoráveis que se expressam a partir das barreiras atitudinais. Por fim, duas estratégias são sugeridas: o Plano de Acessibilidade Institucional do PAI e o Plano para melhorar as atitudes docentes em relação à inclusão educacional, a fim de melhorar e mitigar as barreiras da Inclusão Educacional para alunos com Deficiência Motora.

Palavras-chave: Barreiras, educação inclusiva, deficiência motora.

Introducción

La educación es un derecho universal y fundamental para que todos los niños y jóvenes se formen intelectualmente y pueda desenvolverse en la cultura y sociedad de su medio cotidiano. Este derecho está amparado por las leyes y decretos expedidos por el gobierno para asegurar su cumplimiento, como lo menciona el Acuerdo 023 de 2015 del Concejo Municipal de Neiva por el cual se adopta la política pública de discapacidad del Municipio.

El presente estudio se centra en los estudiantes con discapacidad motora, según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE (2007), en la que se

hace referencia a una “deficiencia ortopédica severa, que afecta adversamente el rendimiento académico del estudiante” (pág. 48). Con esto se sabe que en la actualidad existen dificultades en el proceso de inclusión de los estudiantes con este tipo de discapacidad en las diferentes actividades (académicas, físicas, sociales) de las instituciones educativas (I.E.), muchas veces por el desconocimiento para manejar y tratar estos casos por parte de las directivas y los profesores. Por lo tanto, es necesario reformas para fortalecer la inclusión de todos los estudiantes buscando que se cumpla la normatividad actual.

El interés principal del estudio radica en conocer el proceso de inclusión desde el acceso, permanencia y participación en las I.E. habili-

tadas para dicha población. Algunas de las dificultades que se presentan son la falta de conocimiento por parte de los docentes para identificar las actividades y didáctica que debe implementar para manejar estos casos, además de la deficiencia en la infraestructura para la libre circulación e independencia por los diferentes espacios que ofrece.

Según Cedeño, asesora del Ministerio de Educación Nacional MEN (2007), “anteriormente se pensaba que las personas con discapacidad no tenían condiciones para aprender; empezamos a trabajar por cambiar estos imaginarios, a revisar las prácticas y a generar una política de inclusión” (pág. 2). Por eso, durante los últimos 15 años, para incluir a los estudiantes con discapacidad se trabaja la educación inclusiva, en la que el MEN prioriza esta población, lo que significa que los establecimientos educativos deben transformarse y modificar su cultura de atención a ellas (MEN, 2007).

A pesar de la Ley de Educación Inclusiva, propuesta por el MEN, esta refleja situaciones en las que se debe avanzar. Contribuir en la superación de esta problemática, radica en poner en conocimiento el estado actual de las barreras físicas y actitudinales principalmente en la ciudad de Neiva, para que las I.E. focalizadas brinden un mejor servicio educativo a esta comunidad, poniendo en marcha planes y objetivos para el mejoramiento de su infraestructura y calidad humana. Además, para que no cierren las puertas a la formación y desarrollo de todos sus alumnos

(Gallo y Castañeda, 2016). Debido a lo anterior, el objetivo es determinar el estado de las barreras para la Educación Inclusiva a estudiantes con discapacidad motora en I.E. públicas focalizadas por la Secretaría de Educación Municipal (SEM) de Neiva, durante el año 2017. Esto se logra a través de la identificación de las barreras actitudinales y la descripción de las barreras físicas. Además, detectar las deficiencias, carencias y potencialidades en las barreras actitudinales y físicas que presentan las I.E. Dando al final respuesta al estado de las barreras para la educación inclusiva a estudiantes con discapacidad motora en I.E. públicas focalizadas por la Secretaría de Educación Municipal (SEM) en Neiva durante el año 2017.

Metodología

Esta investigación posee un enfoque cuantitativo no experimental y es de tipo descriptivo. La población de referencia son cinco I.E. urbanas de la ciudad de Neiva asignadas para la atención del Programa Necesidades Educativas Especiales (NEE) según la Resolución 632 de 2004 emanada por la SEM donde se encuentran la I.E. Normal Superior de Neiva, Ricardo Borrero Álvarez, CEINAR, Limonar y Departamental Tierra de Promisión. De estas instituciones se obtiene información de ciento treinta y dos (132) docentes para la aplicación del segundo instrumento de la investigación, mediante el cual se realiza la referenciación y la parcialización de la información para poder generalizar la situación actual de las I.E. en Neiva y el estado de las barreras en

atención a estudiantes con discapacidad motora.

Barreras físicas y actitudinales

En las instituciones educativas se tiene en cuenta las barreras físicas utilizando un diseño de expertos no probabilístico y las barreras actitudinales donde se optó por la muestra estratificada para segmentar la población debido al gran número de

docentes que laboran en las cinco I.E. Cada una de estas barreras presenta distintas subcategorías que serán analizadas en lo largo de la investigación (Tabla 1).

Para analizar la accesibilidad se diseña una lista de chequeo la cual fue estructurada teniendo en cuenta las categorías propuestas por el Ministerio de Educación Nacional (2006).

Tabla 1.

Operacionalización de las variables de investigación.

Categoría	Subcategoría	Indicador
Barreras Físicas	* Desplazamiento a la institución	Llegada Acceso
	*Utilización de las dependencias de la I.E.	Interior de la I.E. Zonas Administrativas. Escaleras, Rampas y ascensores.
	*Mobiliario adaptado	Dimensiones Generales Aseo Aulas.
Barreras Actitudinales	*Material didáctico	Equipos de Orientación Educativa Especial.
	*Emocional	Sentimientos
	*Cognoscitiva *Conductual	Creencias Conductas

Instrumentos de recolección de la información

Se utiliza un cuestionario tipo Likert. La validez del contenido del instrumento se evaluó a través del panel de tres jueces expertos con trayectoria en el tema de educación inclusiva, realizando ajustes y correcciones oportunas. Finalmente, la validez del instrumento de medición utilizado para determinar la confiabilidad mediante el coeficiente fue

“la medida de coherencia o consistencia interna” mediante el alfa de Cronbach (Hernández Sampieri et al., 2014, pág. 295). De esta forma, se permitió medir los fenómenos sociales y actitudinales utilizando al final para el análisis de resultados el software SPSS (versión 22).

Continuando con el análisis de las actitudes, se aplica la prueba de Chi cuadrado (estadística no para-métrica), con dos variables (prue-

ba de homogeneidad). En este caso, para comprobar estadísticamente si el indicador creencias (subcategoría cognoscitiva), que tienen los agentes educativos en cuanto a la inclusión, influye significativa-mente en el indicador actitudes (subcategoría conductual) frente a los estudiantes en condición de discapacidad motora. El procedimiento anterior se aplicó para los indicadores de creencias y conductas. El nivel de significancia alfa se estableció como en la mayoría de los trabajos referentes en sociales y psicología en el 0,05 que corresponde al 5% (porcentaje de error). La hipótesis de investigación se presenta a continuación.

H0= Las creencias que tienen los profesores en cuanto a la inclusión de los estudiantes con discapacidad motora no influirán significativa-mente en las actitudes que tienen en sus clases.

Los criterios para aceptar o rechazar la hipótesis nula (H0), corresponde a si el P-valor < alfa.

La prueba de Kruskal-Wallis corresponde a un método no paramétrico para K-Muestras independientes. Esta se hace con la finalidad de percibir si las respuestas del personal de las I.E., en cuanto a la educación inclusiva, son distintas o todos apuntan a lo mismo, dando respuesta a la relación entre creencias, conductas y sentimientos que perciben los distintos agentes educativos de cada una las instituciones focalizadas por la SEM Neiva.

El nivel de significancia es de

0,05 que equivale al 5%. La hipótesis de investigación se presenta a continuación.

H0= No existen diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes de educación inclusiva de la comunidad con discapacidad motora de acuerdo con los grupos correspondientes de cada I.E. focalizada por la SEM Neiva.

Resultados

Barreras físicas

Desplazamiento a la institución

Esta subcategoría hace referencia a la facilidad o dificultad que tienen los estudiantes con discapacidad motora para desplazarse al centro educativo (movilidad), teniendo en cuenta, en algunos casos, la deficiencia para poder movilizarse por sí solo (Tabla 2).

En la Tabla 2 se identifica el indicador llegada: el 100% de las I.E. focalizadas por la SEM Neiva no cuenta con transporte escolar adaptado para el traslado de estudiantes con discapacidad motora, incumpliendo el Decreto 1660 de 2003. Esta es una problemática para la movilización de esta población al centro educativo, debido a la poca o nula adecuación del transporte público para brindar un buen servicio a personas con dichas problemáticas. De ahí que la inclusión de esta comunidad se dificulte y la deserción aumente. En cuanto al indicador acceso todas las instituciones no cuentan con un parqueadero reservado para vehículos

que transporten a estudiantes con discapacidad motora generando dificultades en la accesibilidad al interior del centro educativo e incumpliendo el Decreto 1660 del 2003. Por último, el 40% de las I.E. no tiene rampas o mecanismos accesibles entre la calle y su entrada.

La Ley 1346, emitida por el Con-

greso de la Republica de Colombia, informa que se deben adoptar medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones. Estas medidas incluirán la identificación y la eliminación de obstáculos y barreras de acceso.

Tabla 2.

Consolidado: subcategoría “desplazamiento a la institución educativa”.

Indicador	Características	Norma reglamentaria	Incumplimiento de la norma
Llegada	Transporte escolar adaptado	Decreto 1660 de 2003	100 %
Acceso	Parqueadero reservado	Decreto 1660 de 2003	100 %
	Mecanismo de acceso a la I.E.	Ley 1346	40 %

Utilización de las dependencias de la I.E.

Aquí se presentan las barreras arquitectónicas que presentan las cinco I.E. (Tabla 3), evitando la creación de

experiencias agradables en interacción con los demás estudiantes, disminuyendo el desarrollo integral en todas las áreas humanas (afectivas, sociales, cognitivas) y la integración a la cultura y la sociedad.

Tabla 3.

Consolidado: subcategoría “utilización de las dependencias de la I.E.”.

Indicador	Características	Norma reglamentaria	Incumplimiento de la norma
Interior de I.E.	* Superficie de desplazamiento.	NTC 4595	40 %
	* Acceso al patio.	NRS 10	60 %
Zonas administrativas	* Escritorios con aproximación frontal.	NTC 6047	100 %
Escaleras, rampas y ascensores	* Escaleras adecuadas.	NTC 6047	60 %
	* Rampas adecuadas.		100 %

En el indicador sobre el interior de las I.E., que corresponde a la facilidad de acceder o llegar sin dificultad entre las dependencias, el 40% de las mismas no cuenta con superficies de desplazamiento en buen estado para conectarlas y el porcentaje restante tiene superficies adecuadas disminuyendo los riesgos de accidentes de esta comunidad. Es relevante mencionar que el desplazamiento dentro

de las dependencias de las instituciones es importante porque genera en los estudiantes con discapacidad autonomía, mejorando la calidad de vida sin depender de la buena voluntad de los demás compañeros.

En cuanto al segundo ítem se puede visualizar que el 60% de las I.E. focalizadas por la SEM Neiva no tiene acceso físico para estudiantes

con discapacidad motora hacia las instalaciones deportivas y patios de recreo. Esta situación reduce la interacción social que pueden tener los estudiantes con discapacidad motora con sus compañeros, reduciendo las experiencias que puedan generar en un ambiente común e impide el desarrollo integral de la población, por lo que esta barrera física puede generar una barrera de tipo social. Debido a esto, en las disposiciones de la NRS-10, capítulo K, se dictamina que toda obra se deberá proyectar y construir de tal forma que facilite el ingreso, egreso y la evacuación de emergencia de las personas con movilidad reducida.

En cuanto a las *zonas administrativas*, el 100% de las I.E. focalizadas no tienen mostradores y escritorios que permitan aproximación frontal. Por lo anterior, la Norma Técnica Colombiana (NTC-6047) sobre la accesibilidad al medio físico, respecto al espacio del servicio al ciudadano en la administración pública, tiene como requisito que los mostradores y los escritorios deberían ser accesibles por ambos lados para usuarios de sillas de ruedas, con un espacio de maniobra despejado de al menos 1500 mm de diámetro y espacio libre entre las rodillas.

Por último, en el indicador de *escaleras, rampas y ascensores*, se

debe cumplir con la normatividad NTC 6047 en cuanto a pasamanos, pendiente y dimensiones mínimas, en donde el 60% de las I.E incumplen esta normatividad impidiendo el normal tránsito hacia los pisos o niveles superiores. Para el caso de las rampas estas son más importantes para las personas con discapacidad motora, puesto que la superficie es plana y reduce el esfuerzo físico. Para esto la Norma Técnica Colombiana (NTC 6047) afirma que las rampas brindan una ruta accesible cuando hay cambios de nivel del suelo, por lo que la pendiente adecuada puede permitir accesibilidad. Por lo tanto, dependiendo de la longitud de la rampa, dependerá la pendiente adecuada para el desplazamiento de estos estudiantes, pero una rampa con un gradiente superior a 1 en 12 es difícil de usar y puede representar riesgo de accidente, así que no se recomienda su uso independiente.

Mobiliario adaptado

Las personas discapacitadas enfrentan un problema social que no permite que este sector de personas pueda integrarse plenamente a la sociedad a través de sus potencialidades como ser humano (Mendoza, 2007, pág. 4). La Tabla 4 relaciona los resultados a este respecto.

Tabla 4.
Consolidado: subcategoría "mobiliario adaptado".

Indicador	Características	Norma reglamentaria	Incumplimiento de la norma
Dimensiones generales.	Mobiliario seguro	Ley 361 de 1997	100 %
Aseo.	Áreas higiénicas - sanitarias adecuadas.	NTC 6047	100 %
Aulas	Puertas con anchura mínima.		40 %

Las adaptaciones en general deben ser lo más sencillas posibles y no deben marcar una diferencia notable respecto del mobiliario de los demás alumnos, presentando como objetivo principal ajustar el ambiente y el contexto a las necesidades de la persona (Guzmán, 2016, pág. 13).

Con esto se presentan los resultados a los distintos indicadores de la Tabla 4, en donde las dimensiones generales presenta en su totalidad pocos escenarios con dimensiones y distribuciones mobiliarias que permitan el desplazamiento cómodo y seguro de un estudiante en condición de discapacidad motora, incumpliendo la Ley 361 de 1997 que establece suprimir y evitar toda clase de barreras físicas en el diseño y ejecución de las vías y espacios públicos y del mobiliario urbano así como condición que permite en cualquier espacio o ambiente interior o exterior, el fácil y seguro desplazamiento de la población en general, y el uso en forma confiable y segura de los servicios instalados en estos ambientes. Por su parte, las cinco I.E. en el indicador aseo en su totalidad no cuentan con áreas higiénico-sanitarias adaptadas para estudiantes en condición de discapacidad motora e incumpliendo el NTC 6047, que dictamina que las instalaciones sanitarias deben estar diseñadas para brindar a una variedad de usuarios y debe haber al menos un cuarto de baño accesible para sillas de ruedas con lavamanos, con un espacio de maniobra libre al frente del asiento del sanitario, así como otras recomendaciones. Esta misma Norma 6047 es incumplida en un 40% en el indicador de aula, puesto

que las instituciones no tienen puertas con una anchura mínima de 90 cm, en donde un inadecuado diseño de puertas puede representar un insalvable obstáculo para la vida diaria.

En definitiva, esta categoría presenta una mejoría en un 67% con respecto a las anteriores que cumplen con las normas propuestas por el ministerio.

Material didáctico

Para alcanzar la verdadera inclusión de la población con discapacidad a la sociedad es importante eliminar las barreras físicas que presentan las instituciones y mejorar el material de trabajo de los estudiantes con discapacidad motora, brindando una educación digna y de calidad. Por lo anterior, de acuerdo con Guzmán (2016), los docentes deben contribuir para que la detección de estudiantes con dificultades motoras ocurra lo más tempranamente posible, al objeto de diseñar respuestas educativas oportunas y ajustadas a las necesidades particulares de cada estudiante (pág. 8).

El profesor se visualiza como un agente importante capaz de activar rutas de atención desde los diferentes procesos institucionales: pedagógico, administrativo, comunitario. Por lo anterior, en los resultados del material didáctico (Tabla 5) que presenta las instituciones se obtiene que el 100% de las I.E. focalizadas por la SEM Neiva no cuentan con material adaptado o facilitador para la atención a estudiantes en condición de discapacidad motora. Guzmán (2016)

plantea que el principal objetivo en la utilización de recursos y ayudas técnicas es responder a las necesidades que presenta el/la estudiante con discapacidad motora frente a las demandas de las tareas a realizar en el aula y en la escuela, que deben responder a sus necesidades particulares. Asimismo, el 100% de las I.E no cuentan con sillas escolares, mesas de trabajo y/o tableros adaptados para estudiantes en condición de discapacidad motora, incumpliendo la Ley General de Educación 115 de 1994 en el artículo 46 y el artículo 48.

La discapacidad motora debe ser

asumida como una situación en la cual una persona presenta barreras en el aprendizaje y la participación debido a una capacidad diferente para moverse, manipular objetos e interactuar en el entorno en el que se desenvuelve (Secretaría de Educación de Boyacá, 2010). A pesar de lo anterior y de fomentar la participación inclusiva de los estudiantes con discapacidad motora, las instituciones no cuentan con instrumentos o ayudas técnicas adecuadas para brindar una educación de calidad.

Tabla 5.
Consolidado: subcategoría "material didáctico".

Indicador	Características	Norma reglamentaria	Incumplimiento de la norma
Equipos de orientación educativa	Material didáctico adaptado	Ley 115 de 1994	100 %
Especiales	Elemento escolar adaptado		100 %

Descripción de las barreras físicas por instituciones

Se evidenció que las instituciones, a nivel general, tienen el 80% de barreras físicas, mientras que solo un 20% no presentó este tipo de barrera, cumpliendo las normas para brindar una educación inclusiva a los estudiantes con discapacidad motora. No obstante, se puede jerarquizar estas subcategorías para priorizar e incluir planes en el P.E.I y solventar esta problemática

En la I.E. Escuela Normal Superior de Neiva se encontró el mayor

porcentaje de las barreras físicas en la subcategoría *utilización de las dependencias de la I.E.*

La I.E. Ricardo Borrero Álvarez obtuvo porcentajes altos en todas las subcategorías de barreras físicas, principalmente en el *desplazamiento a la institución educativa*. Asimismo, la I.E. CEINAR obtuvo porcentajes altos en todas las subcategorías.

En cambio, la I.E. El Limonar obtuvo los menores porcentajes en cuanto a la presencia de barreras físicas, siendo entre las cinco instituciones la más favorable para personas con discapacidad.

Por último, la I.E. Departamental Tierra de Promisión, al igual que la I.E. anterior, obtuvo los menores porcentajes para brindar una buena educación.

Barreras actitudinales

Se describen las barreras actitudinales en cuanto a lo emocional, cognoscitivo y conductual, que tienen los agentes educativos de las I.E. públicas focalizadas por la SEM Neiva, respecto a los estudiantes en condición de discapacidad motora.

De las 132 personas encuestadas hay 108 que tienen más de 40 años, 99 son hombre y 33 mujeres. En cuanto a su nivel educativo: dos son normalistas, 18 universitarios y 112 tienen título de postgrado.

Emocional: indicador “sentimientos”

En la Tabla 6 se observan los sentimientos hacia la inclusión que tienen los agentes educativos encuestados.

Tabla 6.
Sentimientos hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad motora.

	Indicador	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Desfavorable	33	25,0 %	25,0 %	25,0 %
	Indecisa	64	48,5 %	48,5 %	73,5 %
	Favorable	35	26,5 %	26,5 %	100,0 %
	Total	132	100,0 %	100,0 %	

Agudelo *et al* (2008) señalan que las actitudes neutras o desfavorables en los sentimientos hacia la inclusión de la comunidad de estudiantes con discapacidad motora se debe principalmente a la indignación, fracaso, impotencia y deseos de desistir, como consecuencia de su inconformidad por el número elevado de estudiantes por grupo, a los que se suman los estudiantes con necesidades educativas especiales. Además, la problemática se extiende también por la infraestructura inadecuada para atenderlos, por la falta de trabajo en equipo y la falta de preparación docente para atender tal diversidad.

Según los autores Arias, Arriaga-

da, Gavia, Lillo y Yáñez (2005), cada vez que un grupo en general se enfrenta a situaciones inesperadas, o de poco conocimiento, se siente incertidumbre, preocupación e incluso desagrado, en vista de que no saben qué hacer o cómo reaccionar, generándose torpeza y frustración. Estos son los sentimientos negativos que llegan a tener los docentes.

Cognoscitiva: indicador “creencias”

En la Tabla 7 se determina el porcentaje de las creencias que tienen los encuestados a partir del cuestionario Likert. Se obtiene que las acti-

tudes indecisas y desfavorables en las creencias acerca de la inclusión de los estudiantes con discapacidad motora, por parte de los profesores, se debe a que no son orientados para comprender una sociedad que es diversa y, por ende, sus prácticas se

deben encaminar hacia la posibilidad de fomentar las creencias positivas y eliminar las creencias negativas que generan sentimientos de impotencia y ansiedad (Solórzano, 2013).

Tabla 7.
Creencias hacia la inclusión

	Indicador	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Desfavorable	32	24,2 %	24,2 %	24,2 %
	Indecisa	71	53,8 %	53,8 %	78,5 %
	Favorable	29	22,0 %	22,0 %	100,0 %
	Total	132	100,0 %	100,0 %	

Conductual: indicador “conductas”

En la Tabla 8 se visualizan las conductas de los agentes educativos hacia la inclusión y se observa el porcentaje de la subcategoría conductual que tienen los encuestados a partir del cuestionario Likert. Acosta y Arráez (2014) asocian la actitud nula y desfavorable que presentan los agentes educativos con la falta de recursos físicos, materiales y técnicos

que permiten el desenvolvimiento autónomo de los educandos. Además, es apreciable en las I.E. la falta de preparación de los docentes para dar respuestas asertivas a la diversidad de los estudiantes y, a pesar de que los estudiantes con discapacidad tienen los mismos derechos sociales que el resto, muchas veces las oportunidades de participación a las actividades en el aula se limitan a su simple presencia y al cumplimiento de tareas.

Tabla 8.
Conductas hacia la Inclusión

	Indicador	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Desfavorable	34	25,8 %	25,8 %	25,8 %
	Indecisa	69	52,3 %	52,3 %	78,0 %
	Favorable	29	22,0 %	22,0 %	100,0 %
	Total	132	100,0 %	100,0 %	

Consolidado barreras actitudinales

En términos generales, se observa que los agentes educativos de las I.E. focalizadas por la SEM Neiva, haciendo

la sumatoria de las tres subcategorías, tienen una actitud indecisa con el 52,3%, seguido de las actitudes favorables con el 27,3% y finalmente las actitudes desfavorables con el 20,5%.

Relación entre las subcategorías cognoscitiva y conductual

La Tabla 9 detalla la asociación que hay entre las variables de los in-

dicadores creencias (columna) y conductas (fila), correspondientes a las subcategorías cognoscitiva y conductual.

Tabla 9
Indicadores creencias sobre la inclusión. Conductas sobre la inclusión tabulación cruzada

		Conductas sobre la Inclusión				
		Desfavorable	Indecisa	Favorable	Total	
Creencias sobre la inclusión (agrupado)	Desfavorable	Recuento	21	10	1	32
		Recuento esperado	8,2	16,7	7,0	32,0
		% del total	15,9%	7,6%	0,8%	24,2%
	Indecisa	Recuento	12	47	12	71
		Recuento esperado	18,3	37,1	15,6	71,0
		% del total	9,1%	35,6%	9,1%	53,8%
	Favorable	Recuento	1	12	16	29
		Recuento esperado	7,5	15,2	6,4	29,0
		% del total	0,8%	9,1%	12,1%	22,0%

En la Tabla 9, el ítem que hace referencia al recuento esperado es la frecuencia que se esperaría en la celda, en promedio, si las variables fueran independientes.

En la presente investigación, la mayoría de los docentes a los que se le aplicó la encuesta tipo Likert no contaban con estudiantes con discapacidad motora entre sus educandos. Respecto a esto, Díaz y Franco (2010) mencionan que los prejuicios son un factor determinante en las actitudes, que condicionan la forma de percibir la situación o personas y son consideradas como un serio obstáculo para la atención educativa.

En la tabla de contingencia no se obtienen valores alentadores, puesto que el 35,6% de educadores tienen creencias y conductas indecisas. Al ser parte de una I.E. focalizada para discapacidad motora, su actitud de-

bería ser más determinante (apuntado a actitudes favorables). Por otro lado, el 15,9% tiene creencias y conductas desfavorables apartándose de la realidad hacia conductas inclusivas.

Chi cuadrado de asociación

Prueba de hipótesis específica

En la Tabla 10 se presenta la prueba de Chi cuadrado. En esta, la significancia asintótica (Valor P) es $0,000 < 0,05$ (significancia alfa). Es decir que las creencias que tienen los profesores en cuanto a la inclusión de los estudiantes con discapacidad motora influirán significativamente en las conductas que tienen en sus clases a un nivel de 95% de confiabilidad. Por lo tanto, existe suficiente evidencia muestral para confirmar que las variables no son independientes, es decir, que las creencias

que tienen los encuestados influyen significativamente en las actitudes.

Para esta prueba se relacionaron los indicadores conductas y creen-

cias, puesto que, como lo manifiesta Agudelo *et al* (2008), las actitudes son manifestaciones del comportamiento.

Tabla 10.

Pruebas de Chi-cuadrado para los indicadores "creencias" y "conductas".

	Valor	Gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	54,064 ^a	4	,000
Razón de verosimilitud	50,718	4	,000
Asociación lineal por lineal	41,659	1	,000
N de casos válidos	132		

Nota. Gl = Grados de libertad, Sig. = Significancia, a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 6,37.

Relación entre las I.E. focalizadas por la SEM Neiva

Tabla de contingencia y prueba de Kruskal Wallis

En la Tabla 11 se presentan los rangos promedio de los indicadores (sentimientos, creencias y conductas) de cada subcategoría de las barreras actitudinales de las I.E. focalizadas por la SEM Neiva.

De acuerdo con la tabla, se perciben mayores diferencias en el rango promedio de las I.E. Normal Superior y Ricardo Borrero en los indicadores creencias y conductas. Por otro lado, una menor diferencia en la I.E. CEI-

NAR (en el indicador creencias) e I.E. Limonar (para el indicador conductas). Por último, en el indicador sentimientos los valores del rango promedio más altos corresponden a las I.E. CEINAR y Normal Superior y un menor valor en la I.E. Limonar.

Con la información anterior se analiza que en las I.E. Normal Superior y Ricardo Borrero, los rangos promedios son más altos: hay una mayor dispersión de los datos. En otras palabras, hay docentes con actitudes favorables y actitudes desfavorables hacia la inclusión de una manera más amplia. Por el contrario, no hay mucha dispersión en los datos en la I.E. Limonar.

Tabla 11.

Rangos promedio de los indicadores "creencias", "conductas" y "sentimientos".

	Institución	N	Rango promedio
Subcategoría Emocional Indicador Sentimientos hacia la Inclusión (agrupado)	Normal Superior	38	69,62
	Ricardo Borrero	20	63,33
	CEINAR	23	72,09
	Limonar	29	59,05
	Departamental	22	67,98
	Total	132	

Subcategoría Cognoscitiva	Normal Superior	38	71,55
Indicador Creencias hacia la Inclusión (agrupado)	Ricardo Borrero	20	70,13
	CEINAR	23	58,91
	Limonar	29	65,91
	Departamental	22	63,18
	Total	132	
Subcategoría Conductual	Normal Superior	38	72,47
Indicador Conductas hacia la Inclusión (agrupado)	Ricardo Borrero	20	73,28
	CEINAR	23	68,46
	Limonar	29	54,45
	Departamental	22	63,86

Prueba de hipótesis específica

En este apartado se da a conocer con la prueba Kruskal Wallis si los cinco grupos encuestados correspondientes a las I.E. focalizadas por la SEM Neiva difieren en la percepción que tienen sobre la inclusión en estudiantes con discapacidad motora.

En la Tabla 12 se pueden observar los resultados de la prueba, donde se percibe que la significancia asintótica (P-Valor) de las distintas variables son 0,309 (categoría barrera actitudinales); 0,669 (indicador sentimientos); 0,673 (indicador creencias) y 0,236 (indicador actitudes). Confrontando los puntajes anteriores con la significancia alfa de 0,05 se calcula que en cada uno de los casos es mayor a este valor. Por esta razón, se acepta la hipótesis para cada variable contrastada con 95% de confiabilidad.

La hipótesis establece que “no existen diferencias estadísticamente significativas en los grupos encuestados de cada I.E. en los puntajes de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad motora”. De modo que no hay diferencias apreciadas (sobre la inclusión), es decir, las medianas

de los grupos analizados son las mismas. Con referencia a lo anterior y al análisis de actitudes, se visualiza que en cada indicador los agentes educativos tenían sentimientos, creencias y actitudes mayoritariamente indecisos. Así pues, con la prueba de Kruskal-Wallis se infiere que esta fue la tendencia en cada grupo de las instituciones encuestadas.

Granada, Pomés y Sanhueva (2013) sugieren que la actitud del profesorado hacia la educación inclusiva facilita la implementación o se constituye en una barrera para el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Además, los agentes educativos deben centrar sus esfuerzos hacia la inclusión, donde los procesos deben estar orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Así mismo, Plancarte (2010) sugiere que el papel de los agentes educativos es, a través de sus prácticas, hacer frente a los altos índices de exclusión, discriminación y desigualdad educativa presentes en la mayoría de los sistemas educacionales.

Tabla 12.
Prueba de Kruskal Wallis para la categoría "barreras actitudinales" e indicadores "creencias", "conductas" y "sentimientos".

	Estadísticos de prueba ^{ab}			
	Barreras Actitudinales	Sentimientos hacia la Inclusión	Creencias hacia la Inclusión	Conductas hacia la Inclusión
Chi-cuadrado	4,795	2,364	2,343	5,543
Gl	4	4	4	4
Sig. Asintótica	,309	,669	,673	,236

Conclusiones

A partir del estudio se precisa la identificación de barreras físicas en las instituciones, principalmente en las siguientes subcategorías: material didáctico, debido a que ninguna institución cuenta con equipos de orientación educativa especial; desplazamiento a las instituciones, puesto que no dispone de transporte escolar adaptado para la población con discapacidad motora y los parqueaderos no están adecuados para recibir a la población.

Asimismo, los indicadores de análisis para el interior de las instituciones educativas permiten identificar que no dispone de escritorios adecuados para atender a la población con discapacidad motora: las rampas para el desplazamiento vertical, el mobiliario y las áreas sanitarias no tienen representación en las instituciones para los estudiantes. De acuerdo con lo anterior, las barreras físicas identificadas en las instituciones educativas se describen como barrera permanente por su faltante o carencia: en la subcategoría *material didáctico*, en su indicador que corresponde a los equipos de orientación educativa especiales: en la subcategoría *desplazamiento a la institución educativa*, en el indicador llegada,

puesto que no cuenta con transporte escolar adaptado; en la subcategoría mobiliario adaptado, en los indicadores dimensiones generales y aseo; y, por último, en la subcategoría utilización de las dependencias de la institución educativa, en el indicador zonas administrativas.

En cuanto a las barreras episódicas o temporales, aquellas que, dependiendo de las dinámicas particulares de la institución y la participación de los estudiantes con discapacidad motora, se visualiza que en la subcategoría desplazamiento a la institución, en el indicador acceso, hay que mejorar el estado de los parqueaderos y las rampas de acceso. En la subcategoría mobiliario adaptado, el indicador aulas. Finalmente, en la subcategoría utilización de las dependencias de la I.E., en los indicadores interior de la I.E. y escaleras, rampas y ascensores.

Seguidamente, se precisa la identificación de las barreras actitudinales, en cuyo componente emocional se identificaron actitudes indecisas y, en segunda medida, favorables hacia la inclusión. Estas no se relacionan con los componentes cognitivo y conductual, puesto que estos obtuvieron en mayor porcentaje actitudes indecisas y desfavorables.

Las respuestas de los docentes se deben en gran parte a que no cuentan con las herramientas necesarias para manejar a los estudiantes en condición de discapacidad motora, lo que produce aislamiento o rechazo por parte del educador debido a que no hay una preparación inicial adecuada para este tipo de situaciones. Además, se evidenció que los sentimientos de los docentes apuntan hacia actitudes favorables, pero las creencias y conductas apuntan hacia actitudes desfavorables que no benefician el proceso inclusivo.

La identificación en la investigación de las actitudes desfavorables y neutras permiten abrir un espacio para la reflexión acerca de cómo se está manejando por parte de los docentes los procesos inclusivos desde el ámbito profesional y personal, dado que estos se constituyen como un agente facilitador y cualquier actitud negativa representa un riesgo y minimiza las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad motora.

Por otro lado, con la prueba estadística de Chicuadrado se concluye que existe suficiente evidencia muestral para confirmar que las creencias que tienen los encuestados influyen significativamente en las conductas. Cabe resaltar que las creencias y conductas, como se expuso anteriormente, fueron indecisas y desfavorables por parte de los docentes. Por ende, representa una barrera hacia una inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad motora.

Continuando con las pruebas estadísticas, la Kruskal Wallis establece que no existen diferencias estadísticamente significativas en los grupos encuestados de cada institución educativa en los puntajes de actitudes hacia la inclusión de estudiantes

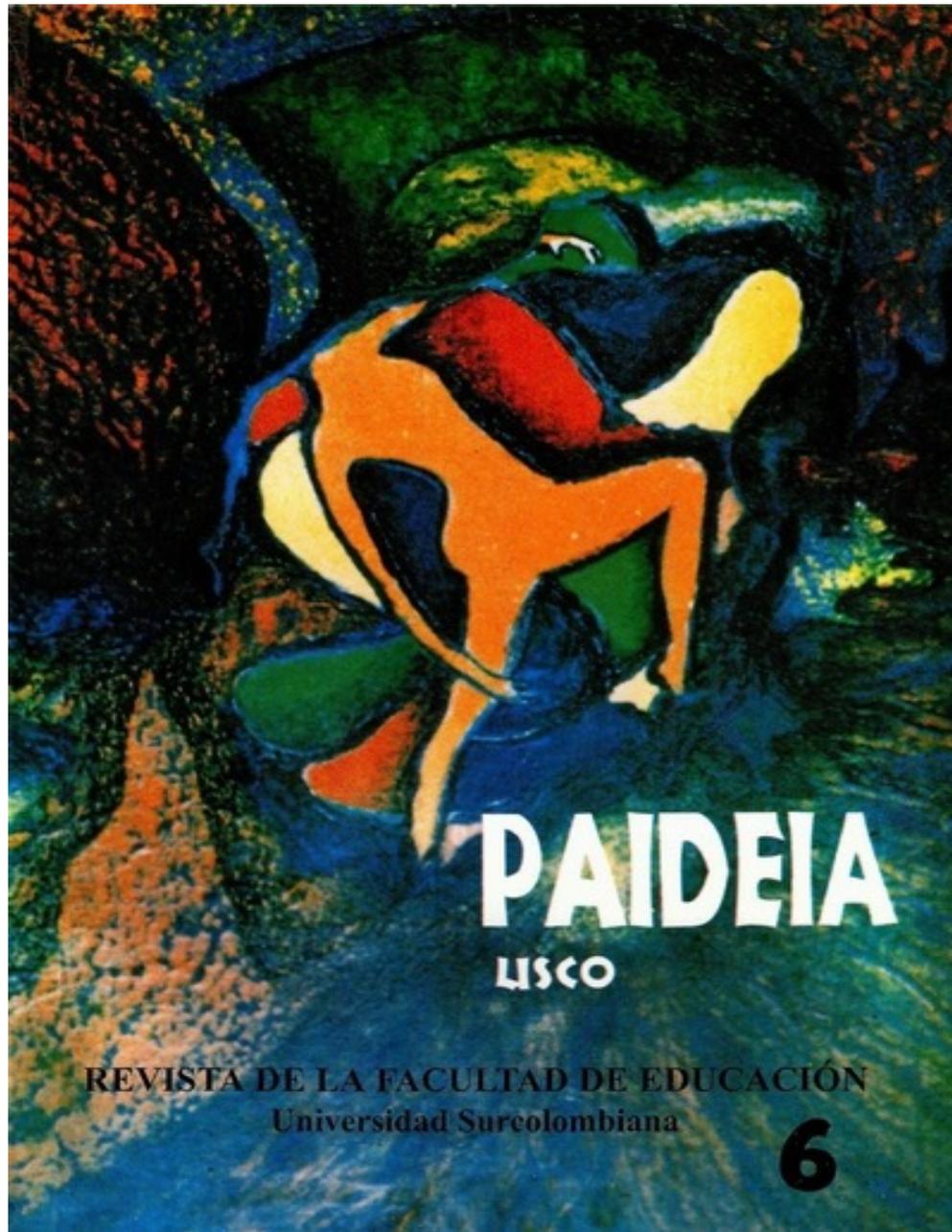
en condición de discapacidad motora, de modo que no hay desemejanza apreciada sobre la actitud hacia la inclusión educativa, es decir, que las medianas de los grupos analizados son las mismas. Además, se evidenciaron los elementos de riesgos como aquellos de mayor opulencia en las instituciones educativas, tanto en la barrera física como en la barrera actitudinal. Esto se debe a la poca articulación entre la evaluación institucional anual y la adecuación o mantenimiento de los entornos físicos de las instituciones educativas. En este mismo sentido, la planeación institucional para la cualificación docente que aborde la preparación inadecuada o desconocimiento para afrontar de la mejor manera situaciones que involucren a estudiantes con discapacidad motora.

Según las observaciones de las barreras físicas y la identificación de las barreras actitudinales, se puede determinar que las instituciones educativas focalizadas por la SEM Neiva presentan incumplimiento de la norma en las barreras físicas y actitudes neutras y desfavorables que se expresan desde las barreras actitudinales. Por lo que se insta a realizar las respectivas correcciones o Planes de Mejora-miento Institucional (PMI), para que la ciudad de Neiva cuente con instituciones que garanticen los principios de la educación inclusiva.

Referencias

- Acosta, A.; y Arráez, T. (2014). Actitud del docente de educación inicial y primaria ante la inclusión escolar de las personas con discapacidad motora. *Revista de Investigación*, 38(83), 135-154.
- Agudelo, M.; Areiza, N.; Arias, D.; Bustamante, A.; López, Y.; Roldán, S.; Soto, N.; y Zapata, L. (2008). La actitud docente frente a la inclusión educativa

- de estudiantes con limitación visual. (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Alcaldía de Neiva. (2015). Acuerdo 023 de 2015.
- Arias, I.; Arriagada, C.; Gavia, L.; Lillo, L.; y Yáñez, N. (2005). Integración Escolar. Visión de la Integración de niños/as con NEE (Necesidades Educativas Especiales) desde la perspectiva de profesionales y alumnos/as. Santiago de Chile.
- Congreso de la República de Colombia. (1997). Ley 361 de 1997.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación.
- Congreso de la República de Colombia. (2009). Ley 1346 de 2009.
- Díaz Haydar, O.; y Franco Media, F. (2010). Percepción y actitudes hacia la inclusión de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia), 2008. *Zona Próxima*, (12), 12-39.
- Secretaría de Educación Municipal de Neiva SEM. (2004). Resolución 632 de 2004.
- Gallo González, E. A.; y Castañeda Muñoz, J. D. (2016). Análisis de los procesos de inclusión de niños con necesidades educativas especiales en I.E. públicas del centro del Huila. *Inclusión. Reto educativo y social*. Recuperado de <http://www.celei.cl/wp-content/uploads/2017/04/INCLUSION-RETOEDUCATIVO-Y-SOCIAL.pdf#page=151>
- Granada Azcárraga, M.; Pomés Correa, M. P.; y Sanhueza Henríquez, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1852-5082013000100003&script=sci_arttext&tlng=en
- Guzmán, A. (2016). La respuesta educativa a los estudiantes con discapacidad motora. Madrid, España: Fundación MAPFRE.
- Mendoza, J. (2007). Barreras que enfrentan las personas discapacitadas para ejercer su derecho a la educación para integrarse a la sociedad en el área metropolitana de San Salvador. (Tesis de Maestría). Universidad de El Salvador, San Salvador.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad motora. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articulos-320691_archivo_4.pdf
- Ministerio de Transporte de Colombia. (2003). Decreto 1660 de 2003.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2007). *Estudiantes con discapacidades, dificultades y desventajas - Estadísticas e indicadores de los países de la OEA*. Edebé.



Portada revista Paideia Surcolombiana No. 6
Año: 1997
Fuente: Revisa Paideia Surcolombiana

Factores que inciden en repitencia de los estudiantes de 6° en Institución Educativa Jairo Morera Lizcano

Factors that affect the repetition of 6th students in Jairo Morera Lizcano educational institution

Fatores que afetam a repetência de alunos de sexto ano da Instituição Educacional Jairo Morera Lizcano

Ana Milena Lozano Parra

Magíster en Educación para la Inclusión
Universidad Surcolombiana
anitalozanoparra@gmail.com

María Elena Arvilla Ramos

Magíster en Educación para la Inclusión
Universidad Surcolombiana
mariaelenaarvilla@gmail.com

Resumen

La repitencia en Colombia tiene un alto índice, sobre todo en secundaria, ídem en el departamento del Huila. A partir de esto, el presente trabajo analiza los factores que inciden en la repitencia del grado sexto de la Institución Educativa Jairo Morera Lizcano (Neiva-Huila). Datos fuente para la construcción de un plan de mejoramiento que prevenga la reprobación del año escolar, favoreciendo la inclusión y permanencia en la institución.

La investigación en este ámbito escolar tuvo un enfoque cualitativo, con diseño de estudio de caso, como herramienta pertinente para estudiar las particularidades de los fenómenos que se desarrollan dentro de un contexto educativo real cotidiano. La estrategia metodológica es el estudio de caso colectivo. Los instrumentos aplicados fueron los siguientes: entrevista semiestructurada, grupos focales y revisión documental.

Los resultados en un orden jerárquico según su incidencia ante la repitencia, fueron las siguiente categorías emergentes con sus correspondientes subcategorías: uno, el factor emocional (malas amistades, consumo de sustancias psicoactivas, sentimiento de tristeza ante la soledad, tragedias familiares sin cierre de duelos, el asumir malas actitudes y la residencia en barrios de alta peligrosidad); dos los factores familiares (familias débiles para encausar conductas y formar hábitos de estudio y ambientes disfuncionales), tres, los factores académicos (falta de información pertinente desde lo institucional) y por último factor económico (recursos limitados en cubrimiento de útiles escolares mínimamente). En conclusión, lo más crítico fue el factor emocional, luego el familiar, académico y sin mayor número de incidencias el económico.

Palabras claves: Repitencia, factores de causalidad, estudiantes, secundaria, plan de mejoramiento.

Abstract

Repetition in Colombia has a high rate, especially in secondary school, the same in the department of Huila. Based on this, the present work analyzes the factors that affect the repetition of the sixth grade of the Jairo Morera Lizcano Educational Institution (Neiva-Huila). Source data for the construction of an improvement plan that prevents failure of the school year, favoring inclusion and permanence in the institution.

The research in this school environment had a qualitative approach, with a case study design, as a pertinent tool to study the particularities of the phenomena that develop within a real everyday educational context. The methodological strategy is the collective case study. The instruments applied were the following: semi-structured interview, focus groups and document review.

The results in a hierarchical order according to their incidence before the repetition, were the following emerging categories with their corresponding subcategories: one, the emotional factor (bad friendships, consumption of psychoactive substances, feeling of sadness in the face of loneliness, family tragedies without closing duels , assuming bad attitudes and residence in high-risk neighborhoods); two family factors (weak families to prosecute behaviors and form study habits and dysfunctional environments), three, academic factors (lack of pertinent information from the institutional point of view) and finally economic factor (limited resources in covering school supplies minimally). In conclusion, the most critical was the emotional factor, then the family, academic and without major incidents the economic.

Keywords: Repetition, causation factors, students, secondary, improvement plan.

Resumo

A repetência na Colômbia tem um alto índice, especialmente no ensino médio, o mesmo no Departamento do Huila. Com base nisso, o presente trabalho analisa os fatores que afetam a repetência do sexto ano na escola Jairo Morera Lizcano (Neiva-Huila). Os achados serão a base para a construção de um plano de melhorias que evite a reprovação escola, favorecendo a inclusão e a permanência na escola.

Neste sentido, a pesquisa teve uma abordagem qualitativa, com um desenho de estudo de caso, como uma ferramenta relevante para estudar as particularidades dos fenômenos que se desenvolvem num contexto educacional real do cotidiano. A estratégia metodológica é o estudo de caso coletivo. Os instrumentos aplicados foram os seguintes: entrevista semiestruturada, grupos focais e revisão documental.

Os achados na ordem hierárquica de acordo com sua incidência diante da repetição, foram as seguintes categorias emergentes com suas subcategorias correspondentes: um, o fator emocional (maus amigos, consumo de substâncias psicoativas, sentimento de tristeza diante da solidão, tragédias familiares sem encerramento de duelos, assumir más atitudes e moradia em bairros altamente perigosos); dois, fatores familiares (famílias disfuncionais que não promovem comportamentos e hábitos de estudo e ambientes complexos), três, fatores acadêmicos (falta de informações pertinentes do institucional) e por último fator econômico (recursos limitados que garantam minimamente o material escolar). Em conclusão, o mais crítico foi o fator emocional, depois o familiar, acadêmico e, sem maior incidência o econômico.

Palavras-chave: Inclusão, artes visuais, comunicação, sensibilidade, criatividade.

Introducción

La repitencia escolar es definida por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) como los alumnos que permanecen en un mismo nivel educativo durante un período mayor a un año (MEN, 2007). Así mismo, según Toño (2014) e Higuera (2015), se trata de un fenómeno multicausal con identidad contextual que se particulariza en las institu-

ciones según sus características propias, de ahí que se encuentren causas escolares, conductuales y familiares (Narváez y Oyola, 2015) con variaciones en cuanto a cuál es de mayor incidencia, como los factores familiares para López y Jiménez (2016). Esta afirmación evidencia la necesidad de adelantar estudios específicos a cada realidad con resultados que en sus alcances se circunscriben solo a una localidad.

Además, con base en Del Valle (2010), la repitencia como mecanismo ha mostrado ser contraproducente y poco efectivo, lo cual es ratificado por Saavedra (2015) quien encontró la repitencia en condiciones de naturalización debido a que un mayor número de alumnos repiten una, dos y hasta tres. En tanto que, para Hernández y Pacheco (2011) es una situación que puede originar dentro del aula un proceso de exclusión en los estudiantes repitentes, al sentirse según Montenegro (2012), etiquetados como malos estudiantes y valorados a menos por sus compañeros para trabajos en grupo, con incidencia en la autoimagen y la autoestima del estudiante.

La repitencia para el sistema educativo en especial afirma Martínez (2015), como factor escolar genera un impacto negativo en las mediciones de Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA).

En lo que concierne a la reprobación por departamentos en Colombia, refieren Bayona y López (2018) “en básica primaria los departamentos que para el año 2015 reportan las tasas más altas son Vichada, Guainía y Amazonas, en secundaria estos lugares los ocupan Guainía, Huila y Vichada” (pág. 13). Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2018), en el Huila la tasa de reprobación en secundaria fue de 15, 256% para el 2017 y la tasa de repitencia 3,7841% para el 2018.

Específicamente en Neiva, en el año 2017 la reprobación en secundaria fue de 16,18 % y el porcentaje

de repitencia registrado para el año 2018 fue de 3,1581% (MEN, 2018), lo cual evidencia una amenaza de deserción por parte de los estudiantes quienes reprueban el año escolar, sobre todo, cuando no hay una intervención eficaz. En cuanto a la tasa de reprobación en la I. E Jairo Morera Lizcano de la ciudad de Neiva, esta se puede calificar como elevada y específicamente como problemática tiene mayor afectación para los estudiantes del grado sexto de la institución.

De ahí la razón para indagar sobre los factores que inciden en la repitencia del grado sexto de la Institución Educativa Jairo Morera Lizcano (Neiva- Huila) que se deben tener en cuenta para la construcción de un plan de mejoramiento que prevenga la reprobación del año escolar, favoreciendo la inclusión y permanencia en la institución.

Estos factores se analizan desde Villalonga (2013) y el trabajo realizado por López y Jiménez (2016), en el cual hacen una recopilación haciendo alusión a los siguientes factores que influyen en la repitencia escolar:

- *Causas económicas:* relacionadas con el nivel socioeconómico de la familia y sus condiciones de vida, es decir con factores tales como el estrato social, ocupación de los padres e ingresos, tipo de vivienda, servicios domiciliarios en la vivienda, ubicación de la vivienda, programas de subsidio a las cuales está inscrita la familia.

- *Causas familiares:* integradas por factores como constitución de la

familia, número de hermanos, relaciones con los miembros de la familia, antecedentes familiares.

- *Causas afectivas:* relacionadas con los sucesos relevantes de la vida personal del estudiante como trato familiar, entorno social, estado de ánimo, sus vínculos afectivos.

- *Causas académicas:* relacionadas por las instituciones educativas a las que ha estado vinculado, motivo de retiro de dichas instituciones, esperanzas de los estudiantes, edad de ingreso a la escuela, procedencia escolar, recorrido escolar, áreas de mayor gusto, intereses académicos.

Lo expuesto con antelación justifica este trabajo, al convertirse en una necesidad para materializar la educación inclusiva, como responsabilidad de asegurar la observancia grupos vulnerables y derivar de ello un conocimiento para su atención con el fin de asegurar que estén presente siendo partícipes activos de las dinámicas escolares y registren un mejor rendimiento en el sistema educativo (Echeita, 2008).

Metodología

Para desarrollar este proyecto investigativo se eligió el enfoque cualitativo. Plantean Hernández, Fernández, y Baptista (2014) que este enfoque permite “describir, comprender e interpretar los fenómenos, a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes” (pág. 11). El diseño de investigación es estudio de caso colectivo, al querer estudiar

varios casos únicos simultáneamente en aras de analizar la realidad que desea explorar, narrar, al tiempo que explicar en su esencia y acceder también a evaluarlo o modificarle de ser requerido (López, 2013). Además, el estudio de caso es de carácter descriptivo y explicativo, con el fin de identificar a los estudiantes en condición de repitencia del sexto grado desde el punto de vista académico, económico, familiar y afectivo.

La muestra fue no probabilística, ya que no todos los individuos están en las mismas condiciones de ser seleccionados (Hernández, et. al., 2014) y se lleva a cabo por conveniencia para la configuración de 11 participantes, consultados a través de estudio de caso cualitativo sin fases explícitas y con la implementación de las siguientes técnicas de recolección de datos:

Entrevista semiestructurada (factores económicos, factores familiares, factores afectivos e historia escolar), grupos focales (factores afectivos y familiares) y revisión documental (factores académicos y económicos) y observación (factores afectivos). La recolección involucró materiales como fichas únicamente en los grupos focales.

Una vez captada toda la información fue procesada sin software por un análisis de contenidos con los factores de repitencia según los trabajos de Villalonga (2013), López y Jiménez (2016) como categorías de análisis, y de ahí hacia categorías emergentes determinadas por la afinidad de contenidos entre los datos testimonia-

les, escritos y observacionales para las subcategorías cuyos criterios están dados por las definiciones aportadas por los trabajos mencionados para cada factor combinados con las particularidades de los datos recolectados y jerarquizados por el número de incidencias registradas. Luego, las subcategorías organizadas por categorías acorde a las afinidades entre las subcategorías. Posteriormente a partir del análisis de los factores de repitencia y los que registraran el mayor número de incidencias determinar los más sobresalientes.

Resultados

Los resultados que se exponen en este apartado están divididos en primera instancia por las tablas de los factores que inciden en la reprobación escolar, mismos que hacen parte del material arrojado por la entrevista semiestructurada y el grupo focal, estos además abordan lo concerniente a factores de índole económico, familiares, afectivos y académicos.

El conjunto se establece por análisis de contenido en la medida que

se trata de la reconstrucción de experiencias subjetivas y procesos constructivos mancomunados de asignación de significados, de ahí que según Bengtsson (2016), se requieren procedimientos adecuados y abiertos tanto para el análisis como la evaluación de datos, donde las categorías de codificación se derivan directamente de los datos de los textos narrativos transcritos.

Posteriormente, se estructura lo referente al análisis documental proveniente de la base de datos que posee la Institución Educativa y se constituyen en información que nutre los factores económicos (en su mayoría) junto a datos adicionales para el factor académico, cuyo análisis se presenta por procesamiento estadístico descriptivo, ya que este permite detallar los indicadores obtenidos sobre el tema correspondiente. En ese orden de ideas, se obtiene lo presentado en la Tabla 1.

Tabla 1.
Factor económico

Factor	Subcategorías	Categoría
<i>Económico</i>	Útiles escolares, Alimentación en casa, Alejado del colegio.	Garantías para estudiar
	Soporte financiero, Padres laboran, Padre proveedor, Madre proveedora.	Sostén económico positivo
	Aporte poco	Poco aporte

Nota. Fuente: Lozano y Arvilla (2019)

El *factor económico* se caracteriza por testimonios que refieren, en su mayoría, la tenencia de un apoyo económico necesario para sus estudios que se refleja en garantías para estudiar / sostén económico positivo / poco aporte, solo una minoría mencionó la distancia de su casa hacia el colegio y un aporte de uno de los progenitores como poco.

Tabla 2.
Factores familiares/afectivo

Dimensión	Subcategorías	Categoría
Trato familiar	Confianza padres	Adaptación
	Ambientes disfuncionales Afecto hermanos, afecto abuelos, afecto madre, afecto padre, soledad gusto y soledad disgusto.	Disfuncionalidad Afecto familiar
	Tragedia familiar	Dolor familiar
Estados y Vínculos afectivos	En grupo, más personal y ambiente grato.	Vínculos familiares positivos
	Profes especiales, amistad positiva, malas amistades y sin amistades.	Amistad e influencia
	Ocio diversión Actitudes inadecuadas	Diversión familiar Malos ratos

Nota. Fuente: Lozano v Arvilla (2019)

Del factor familiar, en cuanto al trato entre familiares, se encontró adaptación soportada en la confianza hacia los padres, en tanto que, para estados y vínculos afectivos, las categorías que le representan son afecto familiar / dolor familiar / vínculos familiares positivos / Amistad e influencia / diversión familiar / malos ratos.

Tabla 3.
Factores emocionales

Dimensión	Subcategorías	Categoría
Entorno social	Compañeros y vecinos	Compañeros distantes
	Barrio riesgoso	Riesgo Psicosocial
	Más familia en barrio	Soporte familiar

Nota. Fuente: Lozano y Arvilla (2019)

Tabla 4.
Factores académicos

Dimensión	Subcategorías	Categoría
Académica	Barreras personales experimentadas, Falta de motivación, Malos hábitos casa y Prioridad socializar	Dificultades adaptación académica

Nota. Fuente: Lozano y Arvilla (2019)

Los factores académicos de la tabla cuatro, se configuran en la dimensión Académica con la categoría emergente Dificultades adaptación académica debido a Barreras personales experimentadas, Falta de motivación, Malos hábitos en casa y Prioridad socializar.

Así mismo, es de anexar la descripción de su caracterización donde se tiene que entre los once participantes del grado 6° con un 28% de 14 años, un 27% de 15 años, seguidos de un 18% por igual para 12 y 13 años, más un 9% de 11 años, quienes el 64% tenían 7 años al iniciar sus estudios, es de señalar ya en propiedad dentro del factor económico que pertenecen al estrato uno en su mayoría con el 82% y el restante 18% al dos; cuyas viviendas en un 82% son casas estándar y en un 18% casas de madera, con servicios públicos domiciliarios en un 100% y un 9% con tevé cable. Lo que equivale a la descripción de un factor económico en cuanto a condiciones habitacionales precario solo para el 18% de los estudiantes analizados.

Los ingresos del hogar se adquieren en familia biparental en un 37% y en un 27% idénticamente para familia extensa y monoparental (materna),

mientras que solo un 9% en familia monoparental (paterna), de las cuales el 77% hacen parte del programa familias en acción, estos ingresos se distribuyen para hijos únicos en un 28%, dos/tres/cuatro hermanos en un 18% cada uno y un 9% tanto para 5 como 6 hermanos.

Además, entre las madres un 19% se desempeñan como amas de casas y el restante 81% son quienes proveen el hogar mediante oficios varios (confección, ventas informales, aseo, manicure, ventas en almacenes, agricultura, restaurante y niñera), mientras que en un 90% los padres consiguen el dinero como conductor, agricultor, en construcción, empleado, ventas informales, arquitecto, oficios varios y taxista junto a un 10% sin reporte porque no tienen información sobre el padre; ello implica una alternancia en el rol de proveer el sustento familiar que bien tiene por fuente el padre, la madre o ambos en diferentes niveles de productividad fruto de las ocupaciones independientes, en su mayoría. Datos que amplían la descripción del factor económico en relación con tener padres y/o madres con productividad económica para afrontar los egresos de manutención familiar.

Discusión

Las características descritas en los resultados, en el caso de la entrevista semiestructurada, les permiten a los estudiantes tener garantías para estudiar, entre estas se encuentran aspectos relevantes circunscritos al factor económico ante el proceso de enseñanza aprendizaje como los útiles escolares, alimentación en casa y solo uno de ellos en sitio de residencia alejado del colegio; paralelo a ello se halló en el factor emocional para entrono social que poseen apoyo familiar de otros parientes como tía y primo. En este mismo sentido, el sostén económico positivo se pudo constatar en testimonio adicionales, desde la revisión documental, que relatan la tenencia de un soporte financiero y una buena alimentación ya que a ninguno le falta el desayuno, almuerzo y cena, a no ser que sea por decisión propia de inapetencia e incluso se hizo mención en la entrevista semiestructurada de prácticas alimentarias saludables como en: “a veces hay, nos hace chocolisto, muy pocas veces y más que todo son frutas, por lo menos comidas ricas en vitaminas como el huevo”.

Entonces, con base en lo aportado por los participantes en su condición de estudiantes en repitencia, un 73% con sobreedad como lo definen Torres, Acevedo y Gallo (2015), el factor económico, en este caso, no hace parte de una debilidad ostensible que se pueda vincular como causalidad del suceso educativo de repitencia que experimentan los estudiantes. Desde la percepción de ellos allí no se sienten afectados en tal medida que

se le atribuya el hecho de incidir en la reprobación del año, contrario a lo encontrado en el contexto nacional por investigaciones previas como las de López y Jiménez (2016). Además, muestran conciencia de la dificultad que pasan sus padres para cubrir sus necesidades como en “a ella le toca duro ella es la que trabaja y le toca conseguir para mí y para mi hermano”, y aunque refieren como no todos los elementos se cubren de forma inmediata sino progresivamente, no fue una realidad que se visibilizará en todas las experiencias.

Luego, se analizaron los factores familiares entre la mayoría de ellas, familias biparentales o nucleares en lo concerniente al trato familiar. Esto permitió cualificar un mínimo de confianza en los padres y en consecuencia una adaptación satisfactoria en su entorno familiar. En contraste con una mayoría quienes se encuentran en ambientes disfuncionales por haber sido testigos de violencia intrafamiliar contra la madre y ver a su progenitora sola con toda la responsabilidad como familia debido a la urgente necesidad de alejarse del agresor, o las familias recompuestas donde un padre construye otra familia que pasa a ser su prioridad y relega a hijos por hijastros, otros inmersos en relaciones inestables e intermitentes y el abandono de los abuelos cuando expulsan a la madre de casa junto con los hijos.

Por tanto, el factor familiar en lo que al trato concierne si entrega un aspecto a considerar como causal para la repitencia y son los ambientes disfuncionales. Situación que

también es contemplada por Gonzáles (2006) y por Narváez y Oyola (2015) al identificar dinámicas familiares donde no hay la formación de amor por el estudio, la disciplina y exigencias de los compromisos, que en lo que aquí concierne como disfuncionalidad están dominadas por la desconexión relacional asociada a la carencia de tiempo ya sea por ausencia decidida o por necesidad productiva.

Sumado a lo ya esbozado, está Higuera (2015), que refiere el factor familiar como información determinante en su investigación sobre estudiantes que vuelven a cursar el mismo grado escolar, de ahí que indiqué la necesidad de una descripción del contexto familiar para conocer más sobre el papel de los ambientes intrafamiliares en la ocurrencia de reprobación y repitencia escolar.

De otro lado, sobre el factor afectivo se indagó por estados emocionales y los vínculos afectivos, lo que arroja de entrada un balance positivo donde se hace alusión a las manifestaciones de cariño desde abuelos, madres y padres. Adicionalmente, dieron a conocer que hay espacios de ocio y diversión, interacción en grupo, otros de índole más individual y un ambiente amoroso con reglas claras y manifestaciones de preocupación por las cosas personales.

Así mismo, se refirieron situaciones de amistad e influencia ejercida, en el caso de presencias favorables, la de profesores especiales en las vidas de los estudiantes y otros encuentros de amistades con quienes se han

construidos lazos de cariño, a su vez percibidos como de hermandad y diversión. Contrario a lo anterior, se ubica la categoría sin amistades, producto de una experiencia anterior de cambio de institución.

Anexo a los datos previos, se halló la categoría malas amistades, una situación a subrayar por su connotación para con el aprendizaje de pautas agresivas y soeces de interacción, según refirió el participante, y desde su testimonio el calificativo de más grave el inicio en el consumo de sustancias psicoactivas.

Este último hallazgo es una cuestión de fuerte vivencia en el estudiante y definitivamente causal de su repitencia. Que si bien es cierto aparece producto de las amistades y la afectividad que le ligaban a estas, son también problemáticas sociales fuertemente marcadas en la nación. Las cuales se han incrustado en todas las dimensiones de la coexistencia, como en lo aquí determinado para la reprobación. Al respecto, Román (2013) indica que es un factor en menor medida para la deserción escolar y que son problemáticas que se registran en la adolescencia, tal cual como se encontró en el presente estudio para un solo joven.

También, se halló una manifestación ambigua sobre la soledad, ya que mientras para uno es tranquilidad y tiempo para recordar seres queridos, en otro, es la significación de no tener a nadie con quien compartir tal como se expresa en “me afecta en veces es que siempre me la paso solo”.

En este sentido, es de anotar que las alteraciones emocionales según Kamal y Bener (2009), registran una de las tasas más altas entre los factores causales de fracaso escolar, consecuentemente en vínculo directo con la repitencia, las alteraciones emocionales son diversas y pueden ir desde la ansiedad, temor a los exámenes, así como la tendencia a la depresión en quienes se entristecen fácilmente y profundizan su condición ante cada evento al cual le dan una connotación de terrible y dolor, como en sucesos de tragedias familiares, sobre las que igualmente se hace mención por parte de los estudiantes, así: “Uno de los sucesos que más marcó mi vida fue cuando mi hermana falleció, a la fecha la extraño mucho”. De ahí que, Kamal y Bener (2009) hagan hincapié en la necesidad que los educadores agudicen sus sentidos frente a las actitudes y manifestaciones afectivas de los estudiantes, en especial no solo por su alta tasa de presentación sino porque en su investigación se logró constatar una falta de habilidad por parte de los educadores para ser un ente proactiva ante esta condición y poder manejarle con miras a erradicar su incidencia y con ello alejar el riesgo de fracaso escolar con secuelas de repitencia.

En esta misma línea de factores emocionales se tiene lo concerniente al Entorno social, que en sus fortalezas arrojó la formación sana de amigos y vecinos junto a la ventaja que dentro de su barrio vivan otros familiares con quienes cuentan como apoyo o ayuda de ser necesario.

En contraposición se subraya lo relacionado con los riesgos psicosociales representados por el hecho de habitar en un barrio riesgoso, que por la exposición recurrente se llega a la naturalización de situaciones socialmente anómalas y dañinas para el bienestar de los niños, niñas y jóvenes durante sus procesos madurativos, que a su vez trasladan efectos a los escenarios escolares. Sobre este particular es válido citar:

- “Pues, nosotros ya nos enseñamos porque, nosotros ya llevamos siete años allá viviendo, ya estamos enseñado de ver siempre lo mismo.”
- “Pues normal, lo mismo que casi todos los barrios, que hay viciosos, hay ladrones, hay de todo un poquito.”

Estas actitudes de banalizar lo rechazable conlleva a normalizar y generar costumbre y con esa habituación el instaurar en su formación social una cultura de tolerancia ante lo destructivo. Temática que, desde Lugo, Gallus, Edefonti y La Vecchia (2013), se aborda como incidencia de la comunidad en donde habitan los estudiantes, que bien puede impactar más fuerte con efectos que arrastran e involucran a los jóvenes en este tipo de flagelos sociales con los cuales transcurre el día a día en comunidades de alta vulnerabilidad.

En este mismo orden están las malas respuestas actitudinales por malos ratos o por no sentirse a gusto ante cierto tipo de circunstancias momentáneas, decisiones comporta-

mentales que agudizan las condiciones que le colocan en vía hacia la repitencia, que se puede leer en: “Uno mantiene chateando, jugando en el celular, la familia la deja al lado por estar con el celular, no va a comer, no le importa la familia”. En torno a este punto, entrega su concepto Byrd (2005) como un apego no idóneo al Internet que se traduce en un derroche de tiempo donde se sacrifican los deberes y responsabilidades, tal cual ocurre con los compromisos escolares, una realidad que en su estudio investigativo alcanzó casi el 43.8% en calificaciones de reprobación debido a que habían dedicado la mayor parte de su tiempo a la mencionada actividad.

A modo de sumativa para el factor emocional y su vinculación con las condiciones de repitencia para la población aquí estudiada, se tienen las malas amistades, consumo de sustancias psicoactivas, sensación de tristeza por soledad, dolor por tragedias familiares, malas actitudes y vivir en barrios riesgosos.

Posteriormente, se aborda el factor académico, donde el primer dato alude a las áreas académicas de su gusto a saber primero informática (36%), seguida de español y educación física con un 27% en ambas, luego hay tres con el mismo indicador del 18% para artística, matemáticas y éticas y valores. Por último, se ubican con un 9% tanto ciencias como la expresión de ningún área de gusto.

Asimismo, resulta pertinente dar relieve al hecho que la revisión documental no entregó más datos que

acrecentara el material descriptivo del factor académico y en consecuencia, quedan vacíos en lo que concierne a las asignaturas de dificultad, procesos de seguimiento al declive del desempeño académico, por citar algunas inquietudes para dar lugar a una panorámica explicativa.

Existen otros detalles comprensivos al respecto producto de la triangulación de técnicas, sustentados en categorías emergentes que se aglutinan bajo la denominación dificultades adaptación académica, en esa medida es de añadir como primera medida barreras personales experimentadas que son un reconocimiento a sus fallas personales tales como el disgusto por el estudio, la compinchería (solo prioridad por las charlas con amistades y la flojera).

Para Caso y Hernández (2010) las mencionadas falencias subjetivas surgen producto de los cambios en las etapas evolutivas, como la adolescencia en específico para este trabajo, momento en que algunos de los jóvenes consideran como prioridad la interacción y el socializar entre pares una buena cantidad de temáticas banales (“feliz de conversar con mis amigos y me enteró de todo”) que opacan la importancia del estudio. Esta tendencia referida por Caso y Hernández (2010) se agudiza el interés por la socialización entre pares hasta llevar a la pérdida del año escolar sin el encause debido desde la familia; esto último agregan los autores, es lo que da pie para afirmar que el papel de la familia es fundamental en su función de seguimiento y fijación de normas que pongan freno al

desborde de la vida social antes que la académica.

Posteriormente, está la categoría malos hábitos en casa, representada por lo que los estudiantes expresan sobre ver televisión hasta tarde. Cuestión que desde Byrd (2005) se expone como el efecto negativo debido a la dedicación excesiva de ver televisión. En efecto, estar pendientes de cualquier producto televisivo hasta altas horas de la noche resta tiempo al descanso del sueño reparador, que los lleva a experimentar somnolencia al levantarse y a lo largo del horario escolar.

Este momento narrativo permite traer a colación lo escrito párrafos atrás en cuanto al factor familiar y se convierte en una contradicción sobre lo que ellos refieren como una normalidad de reglas y preocupaciones de los adultos a cargo para indicarles conductas y actitudes consistentemente positivas hacia la asunción de los deberes y compromisos académicos. Entonces, lo que sí es demostrado es una la existencia de familias débiles en su autoridad y manejo de la disciplina para la construcción de responsabilidad para con la escuela, realidad expuesta por Acevedo, Torres y Jiménez (2015) junto a López y Jiménez (2016) en la medida que es la familia la encargada de forjar pautas sanas de habituación.

El siguiente punto se ocupa sobre la falta de motivación que, desde Gómez (2013), la ausencia o mínima motivación es propia de alumnos procedentes de familias con bajos recursos y una formación educativa

precaria, lo que le lleva enmarcar la problemática bajo estas características en las escuelas públicas; en tanto que Acevedo et. al. (2015) lo abordan como un problema personal con vinculación del rol familiar al no trabajar este aspecto, pero, sin limitarlo a la realidad socio económica de carencias y vulnerabilidad.

En definitiva, los factores académicos que se deben visibilizar por su causalidad para con la repitencia son por un lado la falta de información pertinente desde la institución al respecto, que se acompaña de barreras personales experimentadas, falta de motivación, malos hábitos en casa y prioridad socializar, todas ellas en conexidad con el papel de la familia para encausar y formar situaciones proactivas hacia los compromisos académicos inmanentes al proceso educativo, en concatenación con los específicos de ese factor como ambientes disfuncionales.

Es de resaltar que, el factor económico no emerge como un factor fuerte en la incidencia de la repitencia, sin obviar el hecho de ser familias con dificultades, pero cubren las necesidades básicas con un poco más de delación para la consecución de los útiles escolares en una mínima porción de la muestra.

Así, solo resta sintetizar el factor emocional, donde también hay un buen número de situaciones por considerar como de incidencia, ellas son: malas amistades, consumo de sustancias psicoactivas, la tendencia a desarrollar tristeza ante la soledad, guardar dolores por tragedias familiares sin un cierre definitivo a esos

duelos, el asumir malas actitudes y la residencia en barrios de alta peligrosidad.

Conclusiones

Los factores causantes de la repitencia escolar en los estudiantes del grado sexto, puede sobrevenir por diferentes motivos, es decir multicausal, la distribuciones de situaciones por cada factores se dio de la siguiente manera de mayor a menor representatividad de hallazgos, el número uno el factor emocional (malas amistades, consumo de sustancias psicoactivas, sentimiento de tristeza ante la soledad, tragedias familiares sin cierre de duelos, el asumir malas actitudes y la residencia en barrios de alta peligrosidad), factores familiares (familias débiles para encausar conductas y formar hábitos de estudio y ambientes disfuncionales), factores académicos (falta de información pertinente desde lo institucional) y por último factor económico (recursos limitados en cubrimiento de útiles escolares mínimamente).

Referencias

- Acevedo, Torres, y Jiménez, M. (2015). Factors Associated With Course Repetition and Graduation Delay in Engineering Programs of the University of Cartagena in Colombia. *Formación universitaria*, 8(2), p. 35-42
- Aguilar, G. (2004). Del Exterminio A La Educación Inclusiva. V Congreso educativo internacional de la educación tradicional a la educación inclusiva (págs. 1-24). México: Universidad Interamericana. Recuperado el 12 de 03 de 2019, de www.inclusioneducativa.org/content/documents/PROCESO_HISTORICO.doc
- Ahumada, L.; Sisto, V.; López, V. y Valenzuela; J. (2011). Liderazgo distribuido durante el proceso de elaboración e implementación de planes de mejoramiento educativo en una comuna rural en Chile. *Revista de ciencias sociales*, Vol. 17, Nº. 2, p. 262-273
- Álvarez-Gayou, J. (2003). Como hacer investigación cuantitativa. Fundamentos y metodología. (Segunda ed.). México: Paidós.
- ANECA. (s,f.). Planes de mejora. 14. España: Universidad de la Rioja. Extraído el 05 de abril de 2019 y el cual se encuentra disponible para su consulta en: <https://www.unirioja.es/servicios/ose/pdf/planmejorasesenologia.pdf>
- Ardila, M. (2014). Estrategias didácticas para desarrollar competencias lectoescritoras. Trabajo de grado. Ibagué, Colombia: Universidad del Tolima.
- Arguedas, I.; y Jiménez, F. (2009). Permanencia en la educación secundaria y su relación con el desarrollo positivo durante la adolescencia. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Arias, M. (2000). La triangulación Metodológica. *Investigación y educación en enfermería*, 13-29.
- Asamblea General de las Naciones Unidas (1948). Declaración universal de derechos humanos. Recuperado el 12 de 10 de 2019 y el cual se encuentra disponible en: http://www.hchr.org.co/documentoseinformes/documentos/carceles/1_Universales/B%E1sicos/1_Generales_DH/1_Declaracion_Universal_DH.pdf

- Ávila, M. I. (2013). Factores determinantes en la repitencia escolar. Recuperado 4 de abril de 2019 y disponible para su consulta en: <https://www.monografias.com/trabajos97/factores-incidentes-repitencia-escolar/factores-incidentes-repitencia-escolar3.shtml>
- Azcona, M.; Manzini, F.; y Dorati, J. (2013). Precisiones metodológicas sobre la unidad de análisis y la unidad de observación. Aplicación a la investigación en psicología. Instituto de Investigaciones en Psicología (IniPsi), Facultad de Psicología. Cuarto congreso internacional de investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Universidad Nacional de La Plata.
- Bayona, H.; y López, M. (2018). La reprobación y deserción en Colombia entre 1980 y 2015. Bogotá, Colombia. Recuperado el 04 de 04 de 2019, de [http://www.semlorica.gov.co/images/noticias/2019/01/Anexo%205.%20Lectura%20para%20el%20tutor%20\(1\).pdf](http://www.semlorica.gov.co/images/noticias/2019/01/Anexo%205.%20Lectura%20para%20el%20tutor%20(1).pdf)
- Blanco, R. (2005). La educación de calidad para todos empieza en la primera infancia. revista enfoque educacionales, 1(7), 11-33. Recuperado el 23 de 02 de 2019, de <https://revistas.uchile.cl/index.php/REE/article/view/48175/50806>
- Blanco, R. (2008). Haciendo efectivo el derecho a una educación de calidad sin exclusiones. Revista Colombiana de Educación (54), 14-35. Recuperado el 21 de 02 de 2019, de <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635248002.pdf>
- Bonilla, E.; y Sehk, P. R. (2005). Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales. Editorial Norma.
- Booth, T.; y Ainscow, M. (1998): From them to us. An international study of inclusion on education. London: Routledge.
- Byrd RS. (2005). Fracaso escolar: evaluación, intervención y prevención en atención pediátrica primaria. *Pediatr Rev.* 26 (7), p. 233-243.
- Cabrera, L.; Bethencourt, J. T.; Pérez, P. A.; y Afonso, M. G. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, vol. 12, núm. 2, p.171-203
- Caicedo, C.; y Pastor (2016). ¿Cómo elaborar un trabajo final de master? Editorial UOC, Barcelona, España.
- Cardona, J. (2004). Diseño de formación docente en estrategias didácticas para el aprendizaje significativo. Monografía. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Caso, J.; y Hernández, L. (2010). Modelo explicativo del bajo rendimiento escolar: un estudio con adolescentes mexicanos. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, Volumen 3, Número 2, p. 145-159.
- Coleman, J. S.; Campbell, E.; Hobson, C.; McPartland, J.; Mood, A.; Weinfield, F.; y York, R. (1966). Igualdad de oportunidades en educación. Washington D. C.: Government Printing Office.
- Congreso de Colombia. (1994). Decreto 1860. por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos. Bogotá, Colombia: Min. Educación. Recuperado el 01 de 04 de 2019, de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-86240_archivo_pdf.pdf

- Congreso de Colombia. (2002). Decreto 230. por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos. Bogotá, Colombia: secretaria del Senado. Recuperado el 28 de 03 de 2019, disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103106_archivo_pdf.pdf
- Congreso de Colombia. (2009). Decreto 1290. por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles. Bogotá, Colombia: Secretaría del Senado. Recuperado el 29 de 03 de 2019, disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf
- Congreso de la Republica de Colombia. (1994). Ley 115. Ley general de la educación, por la cual se expide la ley general de educación. Bogotá, Colombia. Recuperado el 24 de 01 de 2018, de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Constitución Política de Colombia. (1991). Actualizada con los Actos Legislativos a 2015. Corte Constitucional. Recuperado el 20 de 03 de 2018, de: <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>
- Corbalán, J.; y Román, M. (2012). La permanencia de escuelas de bajo rendimiento crónico en el cuasi mercado educativo chileno. *Rev. Urug. Cienc. Polít.* vol.21 no.1, p. 1-19.
- Chetty, S. K. (1996). The case study method for research in small and medium - sized firms. *International small business journal*, 5, octubre-diciembre.
- De Zubiria, J. (2006). *Los Modelos Pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante.* (Segunda ed.). Bogotá, D.C, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Del Valle, M. (2010). *La repitencia en primer grado. Factores que influyen e impacto* (primera ed.). Guatemala: Ministerio de Educación. Recuperado el 02 de 04 de 2019, y el cual se encuentra disponible para su consulta en: http://www.empresariosporlaeducacion.org/sites/default/files/19n_repitencia_primer_grado_mineduc_marzo2010.pdf
- Díaz, F. y Hernández, G. (1999). Capítulo 5: Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos. En F. Díaz, & G. Hernández, *estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (págs. 1-27). México: Mc Graw Hill. Recuperado el 10 de 04 de 2018, de: <http://cursoampliacion.una.edu.ve/disenho/paginas/Barriga5.pdf>
- Díaz-Bravo, L.; Torruco, U.; y Martínez, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Elsevier*, 2(7), 162-167. Recuperado el 05 de 04 de 2019, de http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num03/09_MI_LA%20ENTREVISTA.pdf
- Duque, P.; Vallejo, S.; y Rodríguez, J. (2013). *Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico.* Tesis Magister en Educación y Desarrollo Humano, Universidad católica de Manizales. Manizales, Colombia.
- Echeita, G. E. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones* (Vol. 102). Narcea Ediciones.
- Echeita, G. E. (2008). *Inclusión y exclusión educativa: voz y que-*

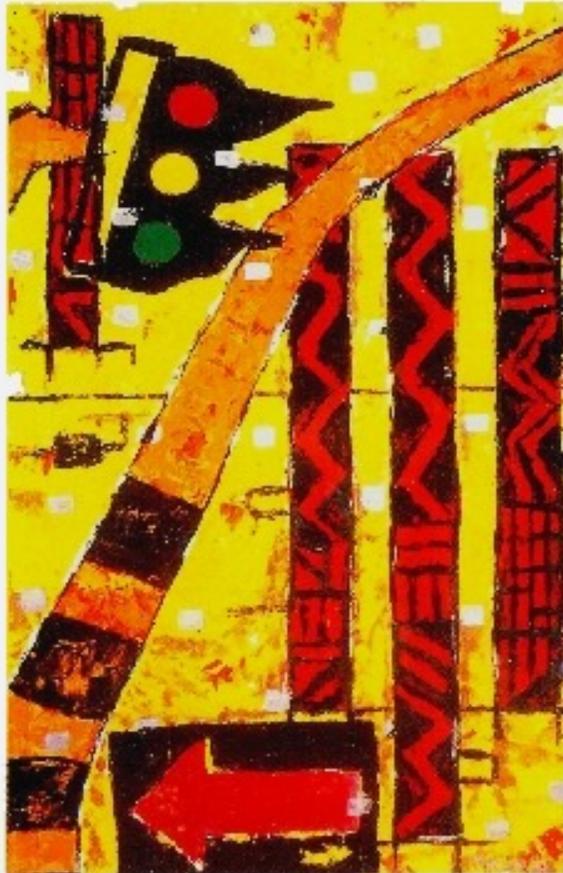
- branto”. REICE. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building Theories from Case Study Research, *Academy of Management Review*, 14 (4), p. 532-550.
- Escobar, J.; y Bonilla-Jiménez, F. (s.f.). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. Cuadernos hispanoamericanos de psicología, 9(1). p. 51-67. Recuperado en julio 30 de 2019, información que se encuentra disponible en: <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/957/1/Gupos%20focales%20una%20gu%C3%ada%20conceptual%20y%20metodol%C3%B3gica.pdf>
- Estrella, S. (2015). Causas que determinan la deserción y la repitencia escolar. Ecuador: Facultad latinoamericana de Ciencias Sociales. Recuperado el 03 de 04 de 2019, de: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/8857/2/TFLAC-SO-2015SEEZ.pdf>
- Fall, A. M.; y Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of adolescence*, 35(4), p. 787-798.
- Filoza, B.; Rivas, D.; y Tala, O. (2012). Factores de la resiliencia en estudiantes con repitencia escolar. Tesis de grado. Cali, Colombia. Recuperado el 03 de abril de 2019, y el cual se encuentra disponible para su consulta en: <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/1798/tpeb794.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fundación Saldarriaga Concha. (2015). Hacia una educación inclusiva. Propuesta para favorecer la participación y el aprendizaje en el marco de una educación que reconoce la diversidad (Primera ed.). Bogotá, Colombia: Gobernación de Cundinamarca. Recuperado el 03 de 04 de 2019, y consulta disponible en: http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/OKCartilla_Inclusion%20ultima%20-%20governacion%20de%20Cundinamarca.pdf
- Gairín, J. (2005). El reto de la transición entre etapas educativas. *Aula de innovación educativa*, 142, p. 12-17.
- García, S.; Fernández, C.; y Sánchez, F. (2010). Deserción y repetición en los primeros grados de la básica primaria: factores de riesgo y alternativas de política pública. Proyecto educación compromiso de Todos. Bogotá, 2010.
- Guevara, G.; Muñoz, C.; Arizmendi, R.; y Romo, A. (1997). “Un diagnóstico global”, en *La catástrofe silenciosa*, Guevara Niebla G. (comp.). México: Océano.
- González, L. E. (2006). Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. Editorial Metrópolis, Caracas.
- Henderson, A. (2014). El arte de elaborar el estado del arte en una investigación. Centro de Investigación en Administración, Economía y Gestión, 1-33. Recuperado el 02 de 04 de 2019, y disponible para su consulta en: <https://repositoriotec.tec.ac.cr/bitstream/handle/2238/9145/El%20estado%20del%20arte%202017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hernández, R.; Fernández, C.; y Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación (Sexta ed.). México: Mc Graw Hill.

- Hernández, R.; y Pacheco, B. (2011). La sobre edad escolar: de la exclusión a la oportunidad. *Ciencia y sociedad*, Vol. XXXVI, No. 1, p. 163-183.
- Herrera, G. (2012). Los Modelos Pedagógicos. Julián de Zubiria Samper. Recuperado el 03 de 05 de 2018, de *Pedagogía*. Disponible para su consulta en: <https://pedagogiabygermanherreraj.wordpress.com/2012/10/14/los-modelos-pedagogicos-julian-de-zubiria-samper/>
- Higuera, M. C. (2015). Factores Asociados a la repitencia escolar en los estudiantes de básica secundaria y media vocacional del Colegio Simón Bolívar IED.
- Jiménez, B.; y Estepany, N. (2013). El papel del docente en las aulas inclusivas. Trabajo de grado, 84. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado el 05 de 04 de 2019, de <http://200.23.113.51/pdf/29490.pdf>
- Kamal, M.; y Bener, A. (2009). Factors Contributing to School Failure among School Children in a very Fast Developing Arabian Society. *Oman Med J*. Vol. 24, No. 3, p. 212-217.
- Kearney, C. A.; y Bensaheb, A. (2006). Absentismo escolar y comportamiento de rechazo escolar: una revisión y sugerencias para profesionales de la salud basados en la escuela. *J Sch Health*. Jan; 76 (1), p. 3-7.
- Keating, D. (1999) *The Learning Society: A Human development Agenda*. En: Daniel P. Keating & Clyde Hertzman (Eds.) *Developmental health and the wealth of nations: Social, Biological, and Educational Dynamics* (pp 237-250). Nueva York: Guilford Press.
- López, W. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Revista Educere*. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. Vol. 17. No. 56, p. 139-144.
- López, W. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Revista Educere*. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. Vol. 17. No. 56, enero-abril, 2013, pp. 139-144.
- López, W.; y Jiménez, A. (2016). La repitencia escolar en la institución educativa técnica de Santa Sofía Boyacá. *Educación y Territorio*, 7(12), 51-74. Recuperado el 03 de 04 de 2019, el cual se encuentra disponible para su consulta en: <file:///C:/Users/ABEL/Desktop/ANAMILENA%20TESIS%20USCO/tesis%20de%20apoyo/252-Texto%20del%20art%C3%ADculo-815-1-10-20180808.pdf>
- Ludewig, C. (s.f.). *Universo y Muestra*. Recuperado el 01 de 07 de 2018, de <http://www.smo.edu.mx/colegios/apoyos/muestreo.pdf>
- Madeeha, K.; y Bener, A. (2009). Factores que contribuyen al fracaso escolar entre los escolares en una sociedad árabe en rápido desarrollo. *Omán Med J*; Vol. 24, No. 3, p. 212-217.
- Maldonado, A. (2013). Rol del docente el aprendizaje cooperativo. Tesis de Maestría. Quetzaltenango, México: Universidad Rafael Landívar. Recuperado el 03 de 05 de 2018, de <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2013/05/09/Maldonado-Ana.pdf>
- Manti, S.; y Licari, A. (2018). Cómo obtener el consentimiento informado para la investigación. *Breathe* (Sheff), Vol. 14, No. 2, p. 145-152.
- Marradi, A.; Archenti, N.; y Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las Ciencias*

- cias Sociales. Buenos Aires: Emeccé.
- MEN (2007). Estadísticas e indicadores de deserción estudiantil. Consultado en mayo 13 de 2019 y disponible en: https://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articulos-254702_archivo_pdf_indicadores_permanencia.pdf
- MEN (2016). Glosario. Consultado en septiembre 13 de 2019 y disponible en: https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-property-value-55247.html?_noredirect=1
- MEN (2018). Estadísticas en educación por departamento. Consultado en mayo 13 de 2019 y disponible en: <https://www.datos.gov.co/Educacion-n/ESTADISTICAS-EN-EDUCACION-BASICA-POR-DEPARTAMENTO/ji8i-4anb>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ministerio de Educación Nacional (2014). *Y ahora... ¿cómo mejoramos? Guía No. 5 planes de mejoramiento*. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (2008). *Guía para el Mejoramiento Institucional de la Autoevaluación al plan de mejoramiento*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Planes de mejoramiento institucional*. Recuperado el 05 de 04 de 2019, de Al Tablero y disponible para su consulta en: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87254.html>
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Guía didáctica. Neiva, Colombia: Universidad Surcolombiana.
- Montenegro, J. (2012). *La repitencia en la enseñanza media chilena: factores y consecuencias*. Tesis para el título de profesor en francés, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile.
- Monroy, S. (2009). *El estudio de caso: ¿Método o Técnica de Investigación?* Revista de la Asociación mexicana de metodología de la ciencia y de la investigación, Año 1. Vol. 1 No. 1 Julio-diciembre. México, D. F.
- Morales, J. M.; Domínguez, A. O. F.; Arce, J. H.; Aragon, J. H.; Armand, A. G. D.; y Camarena, F. A. S. (2009). *Revisión de aspectos teóricos sobre la problemática de la deserción escolar*. Cuadernos de Educación y Desarrollo, (8).
- Moreno, S. R. (2017). *Deserción escolar por género y el proyecto de vida personal* (Master's thesis, Quito: UCE).
- Narváez, M.; y Oyola, S. (2015). *Influencia del contexto social en el rendimiento académico de los estudiantes del grado 7-1 de la institución educativa técnica Antonio Nariño fe y alegría de la ciudad de Ibagué*. Trabajo para el título de Especialista en Pedagogía, Universidad del Tolima.
- Navarro, L; Pasadas del Amo, S.; y Ruiz J. (s.f.). *La triangulación metodológica en el ámbito de la investigación social: dos ejemplos de uso*. Instituto de Estudios Sociales de Andalucía (IESA/CSIC). Departamento de Estudios Telefónicos.
- Newman, I. (2003). *A typology of research purposes and its relationship to mixed methods*. Recuperado el 12 de 02 de 2017, disponible para su consulta en: <http://www.raco.cat/index.php/ApuntsEFD/>

- article/viewFile/268185/355763
- Ordoñez, M. J. (s.f.). Factores que influyen en la repitencia escolar en primer grado primario en escuelas bilingües del municipio de Chinique del departamento de Quiché.
- Okuda, O.; y Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación Revista Colombiana de Psiquiatría, vol. XXXIV, núm. 1, p. 118-124.
- Passailague, R.; Amechazurra, O.; y Galarza, J. (2014). La deserción y la repitencia en las instituciones de Educación Superior: algunas experiencias investigativas en el Ecuador. Universidad y Sociedad [seriada en línea], 6 (1). pp. 102-107.
- Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, 15(01), 15-29. Recuperado el 22 de 07 de 2018, disponible para su consulta en: <http://www.redalyc.org/html/1941/194118804003/>
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 11, núm. 2, p. 33-59.
- Ruiz, J. I. (2012). Metodología de la investigación cualitativa (Vol. 15). Universidad de Deusto.
- Saavedra, A. (2015). Repitencia escolar en el nivel medio, en la localidad de Barreal del Departamento de Calingasta, Provincia de San Juan. El caso del "Colegio Secundario Barreal". Tesis de pregrado. Universidad Nacional de San Juan. Argentina.
- Salazar, F. (2008). Aspectos básicos del estudio de muestra. Tesis de maestría, 95. Cumana, Venezuela: Universidad de Sucre. Recuperado el 04 de 04 de 2019, de <http://recursos.salonesvirtuales.com/assets/bloques/Raisirys-Gonz%C3%A1lez.pdf>
- Tejada, C.; Villabona, A.; y Ruiz, E. (2013). Deserción y Repetición del Programa de Ingeniería Química de la Universidad de Cartagena Periodo 2006-2011. Revista ciencia e Ingeniería al Día, 8(1), p. 55-66.
- Toño, A. (2014). Repitencia escolar en primer grado primario en escuelas bilingües del municipio de Chiché, Quiché. Tesis de maestría, 1-87. Ecuador: Universidad Rafael Landívar. Recuperado el 02 de 04 de 2014, de <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/82/Tono-Agusto.pdf>
- Viana, N.; y Rullán, A. (2010). Reflexiones sobre la deserción escolar en Finlandia y Puerto Rico. Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 18.
- Villalonga, M. M. (2013). La repitencia escolar en niños de educación primaria. Representaciones docentes de una problemática educativa. Revista Iberoamericana de Educación. No. 61, p.1-12.
- Yin, R. K. (1984). Case study research: design and methods, applied social research methods series, Newbury Park, C.A. Sage.

PAIDEIA SURCOLOMBIANA



REVISTA DE LA FACULTAD DE EDUCACION
Universidad Surcolombiana
No. 7

Portada revista Paideia Surcolombiana No. 7
Año: 1999
Fuente: Revisa Paideia Surcolombiana

Una mirada desde las artes visuales para la inclusión

A look from the visual arts for inclusion

Um olhar das artes visuais para inclusão

Orlando Quintero Puentes

Magíster en Educación para la Inclusión
Universidad Surcolombiana
orlandoquinterop@yahoo.es

Resumen

Las personas sesgadas por cualquier estereotipo requieren espacios que brinden formación que trascienda sus limitaciones, sentimientos, emociones y desarrollen habilidades de comunicación, sensibilidad y creatividad. Esta investigación de metodología cualitativa pretende que las instituciones culturales públicas y privadas garanticen el acceso al arte y la cultura, por medio de procesos inclusivos.

Las poblaciones diversas requieren formarse a partir de sus necesidades y condiciones, que marquen su vida personal y que sean significativas para la transformación del contexto sociocultural. La investigación titulada Programa de “Formación Inclusiva en Artes Visuales para la Agencia Cultural del Banco de la República de Neiva Huila”, es una iniciativa que busca posibilitar el acceso y atención de las poblaciones diversas a través de las artes visuales. Dicha investigación propone generar acciones inclusivas mediante un programa que forme y oriente desde las artes visuales a poblaciones diversas.

El objetivo de esta investigación logra diseñar un programa, orientado a fomentar el desarrollo de la sensibilidad y la creatividad en públicos diversos. Como resultado se elabora la ficha de caracterización de los participantes que asisten a la programación establecida por la agencia, y se interactúa con ellos, para conocer gustos, expectativas, necesidades artísticas, impacto frente a los talleres y las condiciones e insumos para su desarrollo, de esta

forma se logra reconocer que la agencia cultural no cuenta con diagnósticos de la población asistente y las actividades artísticas se orientan sin tener en cuenta un programa en artes visuales que responda a las características particulares que requiere la inclusión.

Palabras claves: Inclusión, artes visuales, comunicación, sensibilidad, creatividad.

Summary

People biased by any stereotype require spaces that provide training that transcend their limitations, feelings, emotions and develop communication skills, sensitivity and creativity. This qualitative methodology research intends that public and private cultural institutions guarantee access to art and culture through inclusive processes.

Diverse populations require training based on their needs and conditions, which mark their personal lives and are significant for the transformation of the sociocultural context. The research entitled “Inclusive Training Program in Visual Arts for the Cultural Agency of the Banco de la República in Neiva Huila”, is an initiative that seeks to enable access and attention to diverse populations through the visual arts. This research proposes to generate inclusive actions through a program that trains and orients diverse populations from the visual arts.

The objective of this research is to design a program aimed at fostering the development of sensitivity and creativity in diverse audiences. As a result, a characterization sheet of the participants who attend the programming established by the agency is elaborated, and we interact with them to know their tastes, expectations, artistic needs, impact on the workshops and the conditions and inputs for their development, thus recognizing that the cultural agency does not have diagnoses of the attending population and the artistic activities are oriented without taking into account a program in visual arts that responds to the particular characteristics required for inclusion.

Keywords: Inclusion, visual arts, communication. sensitivity, creativity.

Resumo

As pessoas influenciadas por qualquer estereótipo requerem espaços que proporcionem uma formação que transcenda suas limitações, sentimentos, emoções e desenvolvam habilidades de comunicação, sensibilidade e criatividade. Esta pesquisa de metodologia qualitativa visa que as instituições culturais públicas e privadas garantam o acesso à arte e à cultura, por meio de processos inclusivos.

As populações diversas precisam-se formar a partir de suas necessidades e condições, que marcam sua vida pessoal e que são significativas para a transformação do contexto sociocultural. A pesquisa intitulada Programa de “Formação Inclusiva em Artes Visuais para a Agência Cultural do Banco da República de Neiva Huila”, é uma iniciativa que visa possibilitar o acesso e o atendimento de diversas populações através das artes visuais. Esta pesquisa propõe gerar ações inclusivas por meio de um programa que forme e oriente diversas populações desde as artes visuais.

O objetivo desta pesquisa é conceber um programa, visando promover o desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade em diversos públicos. Como resultado, se elaborada a ficha de caracterização dos participantes que frequentam a programação estabelecida pela agência, e se interage com eles, para conhecer gostos, expectativas, necessidades artísticas, impacto nas oficinas e as condições e insumos para o seu desenvolvimento, desse jeito, é possível reconhecer que a agência cultural não tem diagnósticos da população que recebe e as atividades artísticas são orientadas sem levar em conta um programa de artes visuais que responda às particularidades que a inclusão exige.

Palavras-chave: Inclusão, artes visuais, comunicação, sensibilidade, criatividade.

Introducción

Algunas investigaciones abordadas en el contexto internacional, nacional y regional como antecedentes de este proyecto, revelan la importancia trabajar los procesos de inclusión a través de las artes visuales. Para esto

la necesidad de profundizar en un área que actualmente se encuentra poco desarrollada tanto en la escuela, instituciones culturales, como en la sociedad, un área que debido a su universalidad y versatilidad podría generar numerosas ventajas como estrategia en una educación intercultural e inclusiva. (Gómez y Carvajal, 2015, pág. 48)

A nivel internacional se encuentran programas que se vienen desarrollando como el que realiza la Pinacoteca del Estado de Sao Pablo Brasil, la cual cuenta con una serie de programas para inclusión sociocultural y de programas educativos para públicos especiales. El programa para inclusión sociocultural está

orientado a la atención de públicos socialmente marginadas de la ciudad de São Paulo, como son los habitantes de la calle, de albergues y jóvenes en situación de riesgo. Este programa busca sistematizar procesos calificados para ampliar el acceso a la Pinacoteca, a su colección a todas las poblaciones en riesgo de vulnerabilidad. (Gómez y Carvajal, 2015,

pág. 48)

Por otro lado, las investigaciones de maestría a nivel nacional muestran una metodología cualitativa con inclinaciones y tendencias a transformar los currículos como Rodríguez, Velasco y Jiménez (2014) en su tesis, destaca la importancia de integrar las áreas del conocimiento para favorecer en ellas una aplicación fundamentada en las artes como una herramienta para consolidar la articulación de las temáticas a desarrollar.

En la localidad existen unos diplomados enfocados por la línea de investigación de esta maestría, denominada “Gestión Cultural y Artística de Inclusión en la Discapacidad”, desarrollados en los 37 municipios del Huila por la Universidad Surcolombiana, con gestores culturales, artistas que vienen trabajando con población en condiciones de necesidades especiales, son un antecedente de gran importancia para el presente trabajo. De allí, de esta experiencia, se recoge un gran número de experiencias que trabajan las organizaciones o personas naturales de los diferentes municipios, comprometidas con el proceso de incluir las distintas discapacidades a través de práctica de la danza, la música, el teatro y las artes visuales.

Esta investigación parte de unos cuestionamientos que permiten un acercamiento al problema de la inclusión ¿Por qué el banco debe desarrollar un programa de inclusión que beneficie a las diferentes poblaciones de la ciudad de Neiva? ¿Cuáles

son las necesidades de la población diversa de niños y niñas que asisten a los talleres, si tiene en cuenta que la mayoría son hijos de vendedores ambulantes, niños con NEES o miembros de diferentes etnias culturales? Quizá para estas instituciones, exista desconocimiento para abordar el tema de inclusión, o falta de interés por activar itinerarios de inclusión que permitan trazar caminos para la transformación social.

En esta investigación, a partir de los objetivos, se diseña un programa de formación en artes visuales que busca el desarrollo de procesos de inclusión, de una forma dinámica y flexible, que pretende abordar las necesidades de los asistentes sin importar su condición, desde cualquier centro cultural.

Metodología

La presente investigación propone un programa para el desarrollo de habilidades en las poblaciones diversas que asisten a la Agencia Cultural del Banco de la República de la ciudad de Neiva, empleando herramientas, estrategias y metodologías que se dan desde la formación en artes visuales en los procesos de inclusión.

Pues la vulnerabilidad y el desconocimiento de los procesos de inclusión ha hecho que estas poblaciones vivencien la falta de estrategias y metodologías que faciliten los procesos de participación en los diversos talleres y que estos contribuyan al fortalecimiento de la interacción interpersonal e intrapersonal, las expresiones de su sentir y la manifesta-

ción de su mundo a partir de la creatividad y sus condiciones, motivo por el cual a partir de las experiencias vividas a través de los talleres cuestionó y conmovió a la búsqueda de respuestas que faciliten y promuevan las oportunidades para el desarrollo de destrezas y habilidades de todos los asistentes.

Por lo tanto, para el desarrollo de este estudio se realizaron varios acercamientos iniciando con una revisión documental para conocer las poblaciones que han venido acudiendo a los talleres que ofrece la Agencia; al igual que la observación participante permitió evidenciar el contexto y la relación con el diario vivir, para posteriormente representarlos a través del dibujo, la cerámica y la fotografía de forma creativa. Por eso se empleó la metodología cualitativa, que permitió afianzar una formación en los procesos de inclusión a través del arte, como propuesta para realizar un estudio que no había sido estudiado, no ha sido explorado por algún investigador.

Para el desarrollo de esta investigación se tomó una muestra conformada por 4 niños entre las edades de los 6 a los 12 años de edad, 3 jóvenes entre los 13 y 17 años, 3 acudientes o acudientes de los asistentes y 3 funcionarios que laboran en la agencia cultural, para un total de 13 personas.

La mayoría son oriundas de la región y conocedoras de su contexto social, hijos de empleados que laboran en el microcentro de la ciudad, vendedores ambulantes, desplazados,

y otros pertenecientes a instituciones educativas públicas y privadas, quienes se reúnen en este centro sin importar su estrato socioeconómico y cultural. La agencia cultural se encuentra ubicada en el centro del municipio de Neiva en la Cr 5 No. 5-67.

Para esta investigación fue necesario que los participantes en los diversos talleres que se realizaron por el estudiante de Maestría en Educación para la Inclusión, dieran la aprobación y el consentimiento para la investigación, y así poder comprobar y reconocer que el arte debe estar vinculado en los procesos de inclusión para las poblaciones diversas, como respuesta al fortalecimiento de las relaciones personales, las oportunidades para dar a conocer sus habilidades y el desarrollo de la creatividad desde sus condiciones.

Así conocimos las necesidades de inclusión de las poblaciones diversas

La información se recolectó a través de fuentes documentales como los libros de registro de personas que asisten a las actividades que ofrece la agencia cultural desde el año 2014 al 2018.

Los instrumentos utilizados para la recolección de información fueron: la revisión documental, la caracterización, la observación participante, los talleres y entrevista semiestructurada a asistentes, acudientes y funcionarios de la agencia.

El análisis, la organización y el proceso para la recolección de datos

de forma adecuada, se hizo partiendo del planteamiento de Lindlof (1995, citado en Bobadilla, Sánchez y Villa, 2014): “La investigación documental juega un papel esencial en cualquier proyecto, pues ayuda a entender los acontecimientos históricos, espaciales y temporales que rodean un estudio”.

Esta técnica denominada, revisión documental es de suma importancia ante cualquier proyecto, pues ayuda a entender los acontecimientos históricos, espaciales y temporales que rodean un estudio. Según Lindlof (1995), un investigador puede usar estas técnicas para irse familiarizando con la problemática que estudia y detectar posibles escenarios y estrategias (pág. 3).

El cómputo de los datos se registra mediante las transcripciones escritas de todo lo obtenido de los documentos, observación en los talleres, entrevistas, fotografías, grabaciones y en general de todo el trabajo sin perder detalle alguno de la información brindada por los participantes que son objeto de estudio en la investigación.

La información fue procesada de forma manual, elaborando tablas en Microsoft Excel, debido a ser una experiencia basada en la observación y descripción de procesos de nivel sensorial, personal y que la cantidad de información recolectada no da cabida a la utilización de un software para codificar la recolección de datos obtenida. Vale la pena resaltar que las categorías fueron surgiendo a partir de la caracterización y los núcleos

de formación (comunicación, sensibilidad y creatividad), establecidos en cada pregunta de las entrevistas, las observaciones, retroalimentación y análisis de los talleres, que permite la recolección de una información que se integra y se establece a través de categorías.

Resultados

La metodología de la investigación se desarrolló a partir del proceso de observación, donde los implicados de las poblaciones diversas, a través de los talleres de dibujo, cerámica y fotografía, permitieron la recolección de información, basados en estrategias de trabajo en grupo, instrucciones y desarrollo de actividades de interacción que permitieron el análisis de la comunicación en primer lugar; en segundo lugar el análisis de la sensibilidad fue apreciada por medio de la elaboración de dibujos y piezas que reflejaban sus propias vivencias y situaciones a nivel personal, familiar y social y en tercer lugar la creatividad se pudo observar en el interés, innovación, propuesta creada como manifestación de su forma de dar a conocer lo que piensa y cómo ve el mundo.

Estos procesos permitieron obtener una serie de información basada en fichas, registro de campo, fotografías, videos, que buscaban conocer el contexto de las poblaciones y las experiencias del contacto con las cámaras, la arcilla y la elaboración de bocetos.

Por otra parte, los resultados encontrados proporcionan las caren-

cias básicas sobre la comunicación, la sensibilidad y la creatividad, que predomina en los procesos más comunes de las artes visuales y de las personas que presentan algún tipo de condición,

La atención se centró en cuanto a la información que conocen los participantes sobre los procesos de inclusión y la capacidad para comprender la importancia de las artes visuales, los aportes y oportunidades. De este modo se encontró que la mayoría de los participantes incluidos padres de familias o acudientes y funcionarios, desconocen la importancia de la formación en talleres de artes visuales, como recurso que le apuesta a la inclusión.

Esta investigación realizada a partir de talleres promovió en los participantes las oportunidades para dar a conocer desde sus limitaciones o condiciones la gran variedad de mecanismos para comunicar, expresar sus sentimientos y desarrollar la creatividad. Lo que significa que una propuesta de formación en artes visuales para poblaciones diversas promueve los procesos de inclusión generando estrategias y prácticas donde los involucrados no realizan solamente creaciones que reflejan su pensamiento individual, sino que son el reflejo y la manifestación de una comunidad, que desconoce las normas y los procesos de inclusión como la igualdad y la equidad, que son abordados desde la UNESCO, la Constitución Política de Colombia y el decreto 1421 de 2017.

Frente a las actividades desarrolladas los participantes reconocen

el fortalecimiento de las relaciones interpersonales e intrapersonales y los derechos que se tienen para ser respetados y valorados desde sus condiciones. En cuanto a la sensibilidad se encontró poca manifestación y por ende apatía a mencionar lo que expresa el trabajo realizado, que sólo logra su interpretación sensible a partir del análisis profesional y el acercamiento al individuo.

Los procesos creativos permitieron comprender el desarrollo de habilidades que poseen los participantes y las oportunidades que se presentan para dar a conocer su realidad, sus problemáticas y sus necesidades.

Aspectos de la población diversa

La riqueza de una población está en la variedad de seres que la conforman, y para esta investigación se encontró en un primer lugar que el personal que asiste a los talleres que ofrece la agencia cultural, pertenece a los estratos 1, 2, 3 y 4, prevaleciendo el género femenino sobre el masculino los cuales son estudiantes de educación básica primaria y algunos desescolarizados, los que menos acuden son los estudiantes de educación superior. En cuanto al desarrollo de actividades culturales que se realizan en la agencia se halló que los participantes se inclinan más hacia los talleres que tienen que ver con las artes visuales, a diferencia de los talleres de lectura, el uso de maletas didácticas o de la biblioteca y las manualidades.

El servicio que se ofrece a las poblaciones diversas evidenció que la

mayoría de los asistentes son desplazados, y que algunos presentan discapacidad física y otros con discapacidad cognitiva leve.

Los participantes a partir de las disciplinas artísticas presentaron una tendencia hacia la cerámica, dejando en último lugar la fotografía.

Ahora se analizan los núcleos de formación encontrados en las prácticas de los talleres y las experiencias vividas por los participantes a partir de la comunicación, la sensibilidad y la creatividad.

Las artes visuales fortalecen los procesos de comunicación

La investigación permitió comprender que el desarrollo de talleres de artes es el espacio para dialogar con respecto al dibujo, su historia o cualquier otro tema relacionado con los lenguajes artísticos y luego compartirlo con otro. Aunque algunos no realizaron el ejercicio, otros no hablaron y otros solo escribieron. Se logró dar a conocer ante los demás sus sensaciones, sentimientos y emociones, logrando interactuar ante las reacciones de sus compañeros. De esta manera el proceso de comunicación visto desde el arte evidencia las oportunidades que se le presentan al ser humano para fortalecer las relaciones, pues Pratt (citado en Melgar, 1998) plantea que el proceso de hacer comunicación o intercambiar estudios subjetivos, tales como ideas, sentimientos, creencias, generalmente se realizan por medio del lenguaje, aunque también por medio de representaciones visuales, imitaciones y

sugerencias. La comunicación, en los grupos humanos, es el factor principal para lograr unidad y continuidad.

Es por eso, que la forma como se presenta la comunicación en el desarrollo de los talleres se aprecia como una habilidad que puede ser desarrollada a partir de las artes visuales, pues fue decisiva en el proceso de formación de los sujetos por muchos motivos: permitió al investigador un acercamiento con la población, sus necesidades, actitudes y conocimientos para determinar y formular programas asertivos, que den respuesta a sus necesidades. Sólo gracias a la comunicación, al diálogo con los participantes, se asegura que los proyectos tengan beneficios directos con las poblaciones. De esta manera, en la agencia cultural, aunque se viven procesos de participación y comunicación a través de los talleres, no es una prioridad, si se tiene en cuenta que esta institución carece de programas de formación continua que orienten y direccionen el desarrollo de la comunicación como habilidad para expresar sensaciones, sentimientos y emociones.

La sensibilidad como medio de inclusión social

Se evidencia que las poblaciones diversas, tiene habilidades para el desarrollo de trabajos artísticos, reciben buen trato y apoyo en las actividades que realizan, pero se observa un desconocimiento del significado de sensibilidad, al igual que la falta de oportunidades para expresar sus sentimientos, al descubrir que no se tiene un conocimiento propio ni in-

mediato de las cosas que se observan y tampoco las actividades que se vienen realizando permiten que sean encaminadas a este proceso.

En la realización de los talleres, los participantes manifiestan que pueden transmitir a través de las artes lo que sienten en su interior y la forma como observan la realidad, expresando que se sienten importantes y felices de realizar en los talleres actividades que le generan satisfacción, la cual a pocos les interesa o les prestan atención; otros expresan que nunca habían tenido la experiencia de relacionar lo que está en su interior y lo que observan a través del dibujo, la cerámica y la fotografías, lo cual permite descubrir las habilidades y darlas a conocer a la sociedad.

La sensibilidad como la facultad que tiene el ser humano permitió a los participantes el sentir y percibir sentimientos y emociones de forma interna y externa a través de los órganos de los sentidos, los cuales son quienes permiten conocer el mundo exterior para poder explorarlo y mostrarlo en los diversos campos sociales para lograr adquirir la información que desea, a través del uso de dinámicas y trabajos prácticos que permitieron manifestar el sentir en la creación artística.

La creatividad, un aspecto que fortalece los procesos de inclusión

En la investigación se halló que la agencia cuenta con algunos materiales que contribuyen al desarrollo de la creatividad, pero que se requiere de

espacios y otros materiales que conlleven a la expresión libre de sentimientos y emociones, debido a que el contacto con los materiales fortalece la creatividad y fomenta una búsqueda continua. Los talleres permitieron un grado de originalidad, basados en sus vivencias y experiencias, sin necesidad de copiar lo del compañero, sino dando espacio al libre desarrollo de la expresión, de las ideas y de su imaginación. Por eso, la creatividad vista de esta manera, se puede decir que la creatividad es más que arte, es un proceso que permite la participación de todos. La creatividad está íntimamente ligada al desarrollo personal de los individuos. Al respecto De Bono (1994) afirma que

la creatividad es un gran motivador porque hace que las personas se interesen en lo que están haciendo. La creatividad da esperanza de que pueda haber una idea que valga la pena. La creatividad ofrece la posibilidad de algún tipo de logro para todos. La creatividad hace que la vida sea más divertida y más interesante.

Por lo tanto, es una cualidad que se manifiesta en unos de forma diferente que, en otros, una cualidad que, además, se puede potenciar, por lo tanto, las instituciones que se ocupan del arte y la cultura están en obligación de favorecer y potenciar su desarrollo.

La creatividad es una facultad que vista desde las necesidades del ser humano permite visionar nuevos rumbos y nuevas oportunidades, pues la imaginación permite recrear

desde sus condiciones todo aquello que libremente le orienta y conduce hacia sus deseos, hacia su forma de ver el mundo que le rodea y su mundo interior.

Los talleres de desarrollo creativo permitieron despertar en la imaginación de los asistentes, la intuición artística de permitir recrear aquellos sentimientos y mociones que desde su pensamiento quisieron comunicar. También generaron inquietudes y curiosidad por recrear de diversas formas la cotidianidad de la vida o lo que la vida les ha hecho vivir en sus contextos como sujetos vulnerables y excluidos, de ahí la necesidad de generar un mecanismo de formación en las disciplinas de las artes visuales que permita procesos donde todos participen y den a conocer sus habilidades artísticas como exponentes de la inclusión y participación en una sociedad desigual.

Formadores para los procesos de inclusión

Una investigación como esta permite evidenciar que para la realización de talleres como los de formación en artes visuales, requiere de talleristas preparados y formados en el campo de la inclusión y el arte que les permita asumir y orientar las actividades de forma equitativa y participativa para todos, conociendo a los participantes y por ende sus individualidades.

Según Schuckermith (1987, citado en Holguín, Sierra y Quiñones, 2012), estas estrategias son procesos ejecutivos mediante los cuales se

eligen, coordinan y aplican las habilidades. Se vinculan con el aprendizaje significativo y con el aprender a aprender. La aproximación de los estilos de enseñanza al estilo de aprendizaje requiere como señala Bernal (1990, citado en Holguín, Sierra y Quiñones, 2012) que los profesores comprendan la gramática mental de sus alumnos derivada de los conocimientos previos y del conjunto de estrategias, guiones o planes utilizados por los sujetos de las tareas.

También se precisa, según Parra (2003, citado en Aguirre, 2017), que las estrategias “son formas específicas de crear espacios para la enseñanza y el aprendizaje, suministrados en momentos determinados de la práctica, donde las situaciones didácticas enfatizan acciones particulares al enfoque de cada asignatura” (pág. 10).

También Romero (2008) afirma que el aprendizaje es aprender a percibir, interpretar e interactuar en una sociedad que evoluciona a gran velocidad en lo tecnológico, pero se mantiene rezagada en sus procesos de hominización. La pedagogía de la humanización permite el aprendizaje de la conciencia social, la aceptación de sí mismo sin conformismo, la comprensión y el respeto a los demás, el amor al planeta y el amor al conocimiento. En este sentido, a partir de una Pedagogía de la humanización, los aprendizajes se centran en lo antropológico, se aprende a valorar antes que juzgar, a dialogar antes que atropellar, a concertar antes que imponer.

Pues las diversas estrategias de

enseñanza para el aprendizaje permiten tomar decisiones acertadas en los momentos de la práctica, cuando se hace el reconocimiento de su habilidad o condición que presenta en el momento de aprender. Las estrategias metodológicas y didácticas tienen un carácter propositivo e intencional; implican, por tanto y de forma inherente, un plan de acción, frente a las técnicas que son marcadamente mecánicas y rutinarias. Forman un conjunto de operaciones mentales: selección organización, transferencia y planificación, que realiza el participante cuando se enfrenta a su tarea de aprendizaje con el propósito de optimizarlo. Las estrategias facilitan la adquisición, procesamiento, transformación y recuperación de la información. Tienen un carácter intencional y están sujetas a entrenamiento, mediado por el seguimiento a procesos y didácticas empleadas.

De esta manera, las estrategias metodológicas proponen a través de sus teorías y resultados de investigaciones, actividades, estrategias, mecanismos y técnicas encaminadas en las buenas relaciones, en la interacción tanto personal como grupal, en la forma como se transmite el conocimiento de acuerdo con las condiciones y en la atención que se preste a los diversos procesos.

Una mirada al arte como estrategia mediadora para los procesos de inclusión

Las artes son la oportunidad que tienen para ser incluidos en los procesos de formación significativa, aquellos que se encuentran al mar-

gen de la sociedad o son segregados por la misma e incluso por las mismas poblaciones que pertenecen a las poblaciones diversas. Por lo tanto, es conveniente darle una mirada a nivel general como se desarrollan los procesos de inclusión a través del arte, para buscar las formas de promover programas de formación en un país como Colombia.

En América del Sur, el modelo de formación educativa que desarrolla la Pinacoteca del Estado de Sao Paulo en Brasil, como uno de los países líderes en procesos de inclusión a través del arte. La Pinacoteca cuenta con espacios y programas para atender y responder a las necesidades de las poblaciones marginales. Además, se encuentran los recursos necesarios para garantizar el servicio y la formación de poblaciones como habitantes de la calle y albergues, jóvenes en situación de riesgo y situación de vulnerabilidad.

Las Pinacotecas, a través del Programa Educativo Públicos Especiales, actúan junto a grupos de personas con discapacidad sensorial, física o mental, con una serie de enfoques y recursos multisensoriales. Igualmente, el Programa de Inclusión Sociocultural busca promover el acceso calificado a los bienes culturales presentes en el museo a grupos en situación de vulnerabilidad social, con poco o ningún contacto con instituciones oficiales de la cultura, buscando contribuir a la promoción de cambios cualitativos en el cotidiano y la formación de nuevos públicos de museos. En esta misma institución, el Programa Conciencia Funcional promueve la

formación continuada de funcionarios del museo, especialmente de recepción, mantenimiento y seguridad, en aspectos de la educación patrimonial y en las especificidades de las instituciones museológicas. Como resultado de estos programas, se desarrolla una serie de publicaciones y recursos de mediación para que los profesores puedan utilizarlos en su práctica pedagógica fuera del museo. Así mismo, el público espontáneo en visita puede hacer uso de juegos familiares, guías de autovisita y etiquetas comentadas, como acciones que promueven la formación de públicos diversos.

Los espacios educativos con los que cuenta la Pinacoteca del Brasil en un país como Colombia no existen desde el arte y la cultura y mucho menos que incluyan a las poblaciones diversas. No obstante, es importante destacar en el caso del Museo Nacional de Bogotá las acciones educativas realizadas en exposiciones temporales, donde los públicos tienen la oportunidad de interactuar activamente con las obras, pero no incluyen acciones precisas dirigidas a públicos diversos.

Pues si bien es cierto, la participación en el arte y cultura son derechos adquiridos por las poblaciones desde la misma Constitución Política sin distinción de raza, condición. Por lo tanto, deben ponerse en práctica como una oportunidad de aprendizaje y expresión para todos aquellos colectivos que se encuentran en peligro de exclusión social. La formación inclusiva en arte y cultura debe garantizar la presencia, la participa-

ción y el logro del plan estratégico de atención a la diversidad para alcanzar el mayor grado de desarrollo competencial en los ámbitos personal cultural y artístico, pero hasta el momento es solo una utopía para nuestro contexto.

En el año 2003 surge la línea denominada La Revolución Educativa que pretendió transformar el sistema en magnitud y pertinencia, para llegar cada vez a más niños una educación que responda a sus necesidades educativas concretas, así como a sus expectativas de vida. El MEN cuenta también, con la Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales, para el aseguramiento de espacios, creación de desarrollo a través de las políticas educativas para las poblaciones rurales, las etnias, los iletrados, los niños con necesidades especiales y capacidades excepcionales, los desplazados y los desmovilizados del conflicto armado. Si lo anteriormente expuesto no se instala en la práctica del contexto colombiano, mucho menos se sitúan en el ámbito regional. Y ¿qué decir de las personas que atienden a estas poblaciones? Actualmente no se garantiza la formación de profesionales que atiendan y proyecten a las personas en situación de vulnerabilidad desde todos los aspectos, principalmente desde las artes como estrategia pedagógica que posibilita el desarrollo integral de las poblaciones diversas.

En la ciudad de Neiva, en la Agencia Cultural del Banco de la República se están dando unas pinceladas por medio de las actividades temporales orientadas a las prácticas

artísticas y culturales donde vienen participando poblaciones diversas, claro está, que estas acciones son ajenas a problemáticas que las afectan, así como a las necesidades que las asisten. Valga la pena recalcar que, aunque la agencia programa talleres abiertos al público de Neiva, los talleristas no tienen experiencia en proceso de inclusión, ni mucho menos un programa de formación en arte estructurado que respondan de manera asertiva a su público asistente y transforme esas actividades asistenciales en procesos que evidencien continuidad y pertinencia durante periodos de corta y larga duración. De igual manera se debe pensar en el perfil de los talleristas, el cual debe tener las estrategias didácticas necesarias, para realización de los talleres bajo los conceptos de equidad y diferencia; esta es una falencia regional, pues no cuenta con personal capacitado en el campo de las artes y la inclusión, es decir, que los funcionarios carecen de formación para atender a poblaciones diversas desde las artes visuales como una apuesta a la inclusión en la agencia.

El pretende ser un modelo en el que participa toda la comunidad y desarrolla un sentido de formación entre todos y para todos, así tengan o no algún tipo de condición.

La agencia cultural contribuye a mejorar la calidad de vida de las poblaciones, al desarrollar actividades de esparcimiento, de desarrollo cultural, motivación por la lectura y la interacción con algunas herramientas tecnológicas, pero le falta mucho para asumir un cambio de mentalidad

tradicional por un cambio inclusivo, en el que se le garantice capacitación continua a docentes o talleristas para que se conviertan en multiplicadores de hacer valer los derechos a todos los participantes por igual, que se desarrollen procesos de formación de forma continua y sin exclusión.

Es evidente que la inclusión es un proceso continuo que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad, desde sus características, intereses, posibilidades y expectativas de las poblaciones para promover el desarrollo, aprendizaje y participación, en un ambiente de aprendizaje óptimo y común, sin marginación alguna y que garantiza por medio de los derechos humanos, el apoyo y ajustes requeridos en los procesos formativos, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan los límites existentes en los espacios de formación.

Los procesos que se desarrollan desde las artes visuales deben ser incluidos en proyectos y programas que orienta la agencia cultural o algunos centros de formación, debido a que por medio de las artes se consigue aumentar la motivación de los participantes, se integran estrategias y dinámicas en el aprendizaje, lo cual favorece su colaboración y su implicación de forma activa en el desarrollo de sus habilidades fomentando la importancia del ser humano desde la comunicación, sensibilidad y creatividad.

Para nadie es desconocido que, la formación en artes visuales ha estado al margen de las poblaciones di-

versas, porque se piensa que las limitaciones físicas y las condiciones socioeconómicas son una barrera para el desarrollo de sus habilidades. Para algunas personas, las artes visuales generan diversos mecanismos y actitudes, que les permite la oportunidad de demostrar sus habilidades ante la comunidad que los ha excluido porque no confían en sus potencialidades.

Discusión

La inclusión es la nueva política que permiten identificar, atender, y responder a las necesidades de todas las poblaciones en condición de vulnerabilidad como la oportunidad para hacer valer los derechos o estigmas que les ha creado la sociedad, es decir, ver a estas poblaciones como diversos desde sus distintas formas de sentir, pensar, hacer, conocer y vivir. Estos modos revelan la necesidad de poner en marcha las oportunidades que desde las artes nacen para dar respuesta a las problemáticas que presentan las poblaciones diversas, a través de estrategias, metodologías y pedagogías que basadas en las experiencias vividas dejan al descubierto las formas de comunicación, de sentir y de desarrollar su creatividad.

Teniendo en cuenta estos modos de ser y vivir de los otros, quienes presentan condiciones o son sujetos vulnerables ante la sociedad, es que urge la necesidad de programas de formación, proyectados desde la educación No formal, donde las artes visuales, con sus variadas disciplinas y técnicas dan paso a la construcción de nuevos escenarios, proporciona

intercambio de experiencias y diálogos interculturales sin tener en cuenta quien aprende más que el otro, sino respetando el aprendizaje de cada quien y proporcionando herramientas que permitan la manifestación de su ser, de su diario vivir y el devenir de una forma mejor. A partir de lo anterior, la inclusión de las poblaciones diversas a través de un programa de formación en artes visuales, significa reconocer la existencia de todo ser humano como oportunidad para ser reconocidos en la sociedad, desde los ejes formativos de la comunicación, el sentir y las habilidades creativas para recrear su pensamiento, sus ideas y su percepción de lo que le rodea. Sin embargo, no se trata de reconocimientos, ni de ser tolerantes con la diversidad, ni mucho menos de incorporarlos a la fuerza en una sociedad negada aún a valorar a aquellos que buscan ser incluidos en ambientes dignos y con condiciones que satisfagan sus deseos y aspiraciones plasmadas en sus proyectos de vida. Lo que se pretende es que a partir de la diferencia que se vive en la sociedad actual, se fortalezcan estructuras de saberes en personas vulnerables con propuestas innovadoras y creativas desde las artes, vistos como procesos en constante construcción y crecimiento.

Es de destacar la importancia de un programa desde las artes visuales, como base para el fortalecimiento de los procesos de inclusión y crecimiento constante y una disciplina que permite la participación de todos; es un espacio para potenciar y construir saberes, pensamientos y prácticas como mecanismo para in-

cursionar en los diversos aspectos sociales. En ese sentido el programa provee unos ejes de formación que fueron tomados a partir de las experiencias vividas en los talleres y del imaginario de las poblaciones diversas.

Sin embargo, la estigmatización, la marginación, el racismo y la exclusión social en general, quienes entorpecen las oportunidades de las personas vulnerables y el deseo de superación que habita en su ser, en su condición, pretende encontrar la igualdad y equidad a partir de la formación, que mediada por las artes visuales, centra su atención en la importancia de promover espacios y programas que reconozcan la importancia que tienen los aspectos fundamentales en la vida del ser humano para trascender en su mundo personal, familiar y social, desde la comunicación, la sensibilidad y la creatividad.

Por medio del programa de formación en artes visuales, se destaca la importancia que tienen éstas en los procesos de inclusión y el papel que debe desempeñar el tallerista para la construcción de caminos y el desarrollo personal a partir de las experiencias vividas en los encuentros. El intercambio de conocimientos, cultura, creatividad, habilidades y experiencias provee un conjunto de referencias que proporcionan soluciones a las situaciones problemas que presentan las comunidades a través de oportunidades.

La tarea de las artes en el transcurrir cotidiano se manifiesta como una apuesta a la vida, a la dignidad,

al respeto, a la tolerancia y al proveenir de las poblaciones vulnerables. Solo basta decir que los procesos de inclusión se dan de mejor forma a través de programas que desde las artes visuales descubren el lenguaje, el sentir y la forma de dibujar el mundo, innovando y creando escenarios diferentes.

Conclusiones

La importancia de crear programas de inclusión a través de las artes visuales es que parte de las experiencias vividas en los diferentes encuentros, se ven ligados con otros centros de investigación como las pinacotecas del Brasil, los cuales permiten buscar los ejes temáticos que no estén limitados por las condiciones y prejuicios sociales, sino que dé cabida a la cultura de las artes visuales, como apuesta a un aprendizaje significativo y trascendental desde las condiciones humanas. De esta manera, se articulan los comportamientos con las prácticas culturales, que proporcionen pertinencia y relevancia de saberes e innovaciones creativas que identifican a las poblaciones vulnerables. De aquí la necesidad de una formación social que encamine a los pueblos hacia un desarrollo cultural más elevado, ya que estos programas mejoran relaciones, manifiestan los sentimientos y comparte innovaciones creativas, que originan nuevos escenarios donde toman valor las diferencias.

Estas formas de identidad de las poblaciones como parte de su originalidad, permite que se tome la identidad como situaciones halladas en

las experiencias y no como parte de la esencia de los participantes, el involucrar las artes visuales como herramienta de inclusión, vendría a ser uno de los procesos culturales que permite propuestas para incursionar en la comunicación, la sensibilidad y la creatividad. A partir de estas maneras de estar y ver el mundo, aparece el trabajo del formador quien promueve dichos saberes, por eso es importante que los talleristas además de aprender aprendan a valorar la diversidad, exploren prácticas que motiven a las poblaciones diversas, a preservar su identidad, a desarrollar su pensamiento sensible y creativo, y la visión de un ser ético en una sociedad equitativa.

El programa le apuesta a una formación que promueva las oportunidades de las poblaciones diversas a través del arte, que se estimule y respete la comunicación, que se dé libertad en las expresiones de sus sensibilidades y se estimule la creatividad, como medios de exploración y apropiación del conocimiento, logrados a partir de experiencias, interrogantes y análisis investigativos.

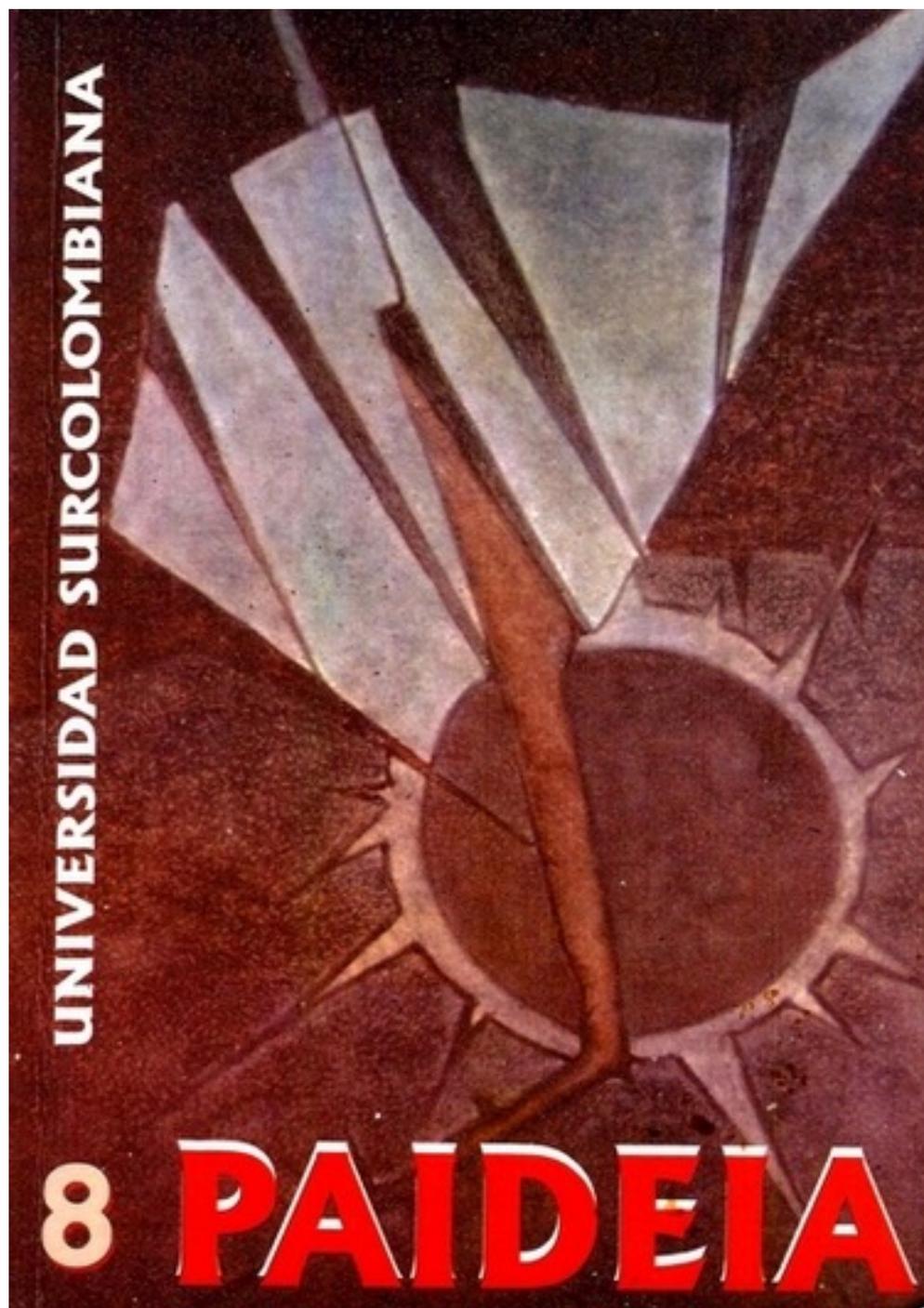
La influencia del arte en la inclusión manifiesta experiencias liberadoras y creativas, vivenciados en la armonía, la multiplicidad de saberes existentes, las expresiones de sensibilidad, en la búsqueda de respuestas a sus necesidades, a la curiosidad, al aprendizaje, a los valores sociales y el desarrollo de habilidades y comportamientos necesarios para la convivencia social.

La formación en artes visuales

promueve la capacidad de pensar, crear, innovar, interrogar, interactuar, de trascender lo que está establecido, llevando a que los talleristas no se limiten a una única forma de pensar, y evitar el riesgo de limitar el pensamiento, la creatividad y la innovación. De ahí la importancia de construir el programa a partir del conjunto de experiencias vivenciados en los talleres, lo que significa que el programa refleja la realidad de las poblaciones diversas y beneficia la práctica de significados cotidianos en las expresiones artísticas. De esta manera, la relación arte e inclusión, exige una reflexión que cierre la brecha o la angosta entre las poblaciones diversas y la sociedad, conscientes de los aportes productivos y producción de conocimientos, desde las artes visuales para la vida cotidiana, proporcionando relaciones empáticas, creatividad, habilidades y solución a sus problemas a través de las oportunidades que se generan. Partiendo de esta perspectiva, se hace relevante el aporte que hace las artes desde metodologías y estrategias, hasta la creación y elaboración de trabajos a partir de las disciplinas del dibujo, la cerámica y la fotografía, desarrollando didácticas que rompan con los esquemas de una tradición formativa y estructural. La tarea con las poblaciones diversas está en que se le dé un giro a su vida, a su dignidad, al respeto y valor que merecen frente a las generaciones presentes y futuras. De aquí que el programa sea la innovación que innova y trasciende las barreras que imposibilitan la inclusión.

Referencias

- Aguirre, M. A. (2017). Interpretación de las estrategias de aprendizaje y las prácticas ambientales que permitan afrontar el daño ambiental generado por el macro proyecto de renovación urbana barrio San José, Manizales (Tesis de maestría, Universidad de Manizales). Recuperada de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/3229/1/TESIS%20MARIA%20ALEJANDRA%20AGUIRRE.pdf>
- Álvarez, J. (2003). Como hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología. México: Paidós
- Bobadilla, S.; Sánchez, L.; y Villa, P. (2014). Análisis de los conceptos de la cadena de suministro y su relación con el desempeño organizacional (Tesis de pregrado). Universidad del Rosario, Bogotá.
- De Bono, E. (1994). El pensamiento creativo: El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas. Barcelona: Paidós.
- Holguín, K.; Sierra, G.; y Quiñones, S. (2012). Estrategias metodológicas empleadas por los docentes de educación preescolar del municipio de San Sebastián de Mariquita (Tolima) en la enseñanza de la lectura. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 3(2), 28.
- Melgar, J. M. (1998). El desarrollo comunicacional y los procesos políticos, económicos y sociales. Universidad Francisco Gavidia
- Romero, P. (2008, agosto 12). Pedagogía de la humanización [Web log post]. Recuperado de <http://aportespablo.blogspot.com/>



Portada revista Paideia Surcolombiana No. 8
Año: 2000
Fuente: Revisa Paideia Surcolombiana

Inclusión de la comunidad inga a dos mestizos

Inclusion of two mestizos in the inga community

Inclusão da comunidade Inga a dois mestiços

Yhisela Gómez Espinosa

Magíster en Educación para la Inclusión
Universidad Surcolombiana
yg1407@gmail.com

Javier Salas Ramírez

Magíster en Educación para la Inclusión
Universidad Surcolombiana
javiersalas1608@hotmail.com

Julián Vanegas López

Magíster en Conflicto, Territorio y Cultura
Universidad Surcolombiana
julianalberto69hotmail.com

Resumen

Desde una mirada intercultural, este estudio se enfoca en analizar la inclusión realizada por la comunidad indígena inga ubicada en Colón, Putumayo, a dos mestizos, utilizando un enfoque metodológico cualitativo, con diseño etnográfico, se rescatan las voces de la comunidad para identificar tendencias en cuanto a la dimensión, de inclusión cultural que se a lo que se ha cultivado entre personas, que cognitivamente se comparte y se traduce en usos y costumbres, lenguas, creencias y formas de vida; la inclusión social que apunta a la reducción de las desigualdades entre las personas, la inclusión económica como una concepción solidaria en oposición al capitalismo y, la Inclusión política, como forma de participación que aspira a fortalecer sus organizaciones y a tener un rol más activo en la construcción de la democracia y de estados de carácter multiétnicos, pluriculturales y multilingüe.

El estudio destaca el buen vivir - Suma Kiusai, que transversaliza las cuatro

dimensiones de inclusión de la comunidad indígena a los mestizos; también se destaca la apropiación del territorio, la política desde la integración y la inclusión, el valor simbólico de la Chagra para generar tejido y compartir alimentos.

Palabras clave: Inclusión, Ingas, indígenas, mestizos.

Abstract

From an intercultural perspective, this study focuses on analyzing the inclusion carried out by the Inga indigenous community located in Colón, Putumayo; to 2 mestizos by using a qualitative methodological approach, with ethnographic design, the voices of the community are rescued to identify trends in terms of the dimension of cultural inclusion, which is what has been cultivated among people, which is cognitively shared and translated into uses and customs, languages, beliefs, and lifestyles; Social inclusion points at the reduction of inequalities between people, economic inclusion as a concept of solidarity in opposition to capitalism, and, political inclusion, as a form of participation that aims at strengthening their organizations and playing a more active role in the construction of democracy and multi-ethnic, pluricultural and multilingual states.

This study highlights the good living - Suma Kiusai, which transversals the four dimensions of inclusion of the indigenous community to the mestizos; it also highlights the appropriation of the territory, politics from integration and inclusion, the symbolic value of the Chagra to generate fabric and share food.

Keywords: Inclusion, Ingas, indigenous people, mestizo.

Resumo

Numa perspectiva intercultural, este estudo centra-se na análise da inclusão feita pela Comunidade Indígena Inga situada em Colón - Putumayo a dois mestiços, com uma abordagem metodológica qualitativa, com um desenho etnográfico, se resgatam as vozes da comunidade para identificar tendências em termos da dimensão da inclusão cultural que se relaciona com o que foi cultivado entre as pessoas, que é cognitivamente compartilhado e traduzido em usos e costumes, línguas, crenças e modos de vida; inclusão social que visa a redução das desigualdades entre as pessoas, a inclusão econômica como uma concepção de solidariedade em oposição ao capitalismo e inclusão política, como forma de participação que visa fortalecer suas organizações e ter um papel mais ativo na construção da democracia e de Estados multiétnicos, pluriculturais e multilíngues.

O estudo destaca o bem viver - Suma Kiusai, que atravessa as quatro dimensões da inclusão da comunidade indígena aos mestiços; destaca também a apropriação do território, as políticas de integração e inclusão, o valor simbólico da Chagra para gerar tecidos e compartilhar alimentos.

Palavras-chave: Inclusão, Ingas, indígenas, mestiços.

Introducción

Teniendo en cuenta que en los últimos años se viene hablando de la inclusión y el respeto de la diversidad, nace la idea de comprender los procesos de inclusión acerca de la diversidad en los entornos que se pueda manifestar: social, cultural, político, religioso, educativo, raza, genero entre otros, con cual se quiere vivir en paz y armonía, queriendo así una sociedad con igualdad, equidad y justicia como principio y fundamento en el rol de cada ciudadano colombiano.

De acuerdo con la revisión de trabajos existentes a nivel internacional, nacional y local, que fortalecen la investigación en sus aportes de tipo metodológico. Entre estos se resalta la investigación “Inclusión educativa de los niños de diferentes etnias ecuatorianas en la escuela Ciudad de Esmeraldas de la ciudad de Guayaquil”, cuyo objetivo fue analizar la importancia de la inclusión de los niños de diferentes etnias en el sistema educativo regular para fomentar la igualdad en la escuela Ciudad Esmeraldas (Moscol, 2014).

La investigación *“Schematic representations of ethnic minorities in young university students”* (“Representaciones esquemáticas de las

minorías étnicas en los jóvenes universitarios”), realizada por Alvidrez, Igartua y Martínez-Rosón (2015), se enfocó en el análisis de las representaciones cognitivas sobre minorías étnicas en una muestra de jóvenes universitarios españoles.

Dentro de las investigaciones nacionales se recalca inicialmente el estudio realizado por Capera y Torres (2014): “Sentido y prácticas frente a la relación familia-escuela en comunidades indígenas étnias: Nasa de Cajibío-Cauca y Pijao de Coyaima-Tolima”. Su objetivo era comprender los sentidos y prácticas en la relación familia-escuela en las comunidades étnicas.

A nivel local, incide la investigación titulada “Significado que tienen los estudiantes mestizos frente a su vinculación a la educación indígena”, cuyo objetivo general era comprender el significado que tienen los estudiantes mestizos de los grados 8,9,10 y 11 frente a su vinculación a la educación indígena de la Institución Educativa Kue Dsi’j del resguardo indígena Huila, inspección de Río Negro, municipio de Íquira, departamento del Huila, en el año 2014 (Pacho, Embus, Tovar y Embus, 2014).

Con las anteriores investigaciones se evidencia el interés por investigar

las comunidades indígenas, tomando de ellas su experiencia y resultados como base al momento de realizarse la fase inicial de esta investigación.

Cabe resaltar que Colombia es un país con contextos diversos y con una amplia diversidad sociocultural en toda la extensión de su territorio, en donde “el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana” (Congreso, 1991, pág. 14), como lo cita el artículo 7º de la Constitución Nacional Colombiana de 1991. Exponiendo lo anterior, se llegó a una comunidad que está ubicada en el sur del país exactamente en los municipios de Colón, en el departamento de Putumayo, donde se encuentra asentada la mayor población nativa Inga, que aún conserva y transmite su lengua a sus descendientes. Esta es participe de una relación intercultural, a través de la historia, con la comunidad Kamëntsa e Inga, que aprendieron a convivir en armonía y compartir el mismo territorio, dando ejemplo de respeto a la diversidad en todos los entornos de una sociedad. Esta es una comunidad intercultural que se puede definir como aquella que “va más que de las relaciones entre culturas. Supone el reconocimiento del “otro” y la afirmación de sí mismo” (Moya, 2009, pág. 29). Por tal motivo surgió la motivación de conocer cómo la comunidad indígena Inga realizan la inclusión desde su perspectiva y cosmovisión, teniendo en cuenta los derechos de distintividad como sinónimo del derecho a la diferencia. Esto expone la importancia de conocer cómo realizan la inclusión la comunidad indígena Inga a dos mes-

tizos, “siendo uno de los pueblos que ha desarrollado procesos de interculturalidad con otras comunidades indígenas” (La Agencia de la ONU para Refugiados, 2011, pág. 15). Lo anterior permite que se comprenda cómo esta cultura vivencia en su cotidianidad la inclusión desde la perspectiva de la cosmovisión y el respeto de sus creencias ancestrales hacia otras personas que no pertenecen a su comunidad e identidad cultural.

A partir de ese saber y cosmovisión de vida se quiso conocer los procesos de inclusión desde la sabiduría indígena que realiza el pueblo Inga, como una herramienta de investigación necesaria que se debe dar a conocer en el campo investigativo. Teniendo en cuenta lo expuesto, se plantea el siguiente interrogante: ¿Cómo realizan la inclusión a dos mestizos en la comunidad indígena Inga ubicados en Colón- Putumayo?

Establecimiento del problema

El saber indígena es un saber dinámico que se recrea a diario a través del que hacer del hombre en relación con lo divino, la naturaleza, con la familia, la comunidad y la sociedad en general. Es decir, los saberes indígenas siempre han constituido una riqueza intelectual para formar Hombres comunitarios con identidad, semejante a decir formar ciudadanos, tarea principal encomendada en cabeza de los ancianos sabedores. (Jamioy, 1997, pág. 66)

A partir de ese saber y cosmovi-

sión de vida se quiso conocer los procesos de inclusión desde la sabiduría indígena que realiza el pueblo Inga, como una herramienta de investigación necesaria que se debe dar a conocer en el campo investigativo. Por ello fue importante y relevante conocer desde la etnografía los procesos de inclusión que se dieron a partir de la sabiduría indígena Inga, ya que como hizo referencia De La Cruz (citado por Martínez, 1998) para llegar al punto que no conoces debes tomar un camino que tampoco conoces. Teniendo en cuenta lo anterior, se plantea el siguiente interrogante: ¿Cómo realizan la inclusión a dos mestizos en la comunidad indígena Inga ubicados en Colón, Putumayo?

Metodología

La presente investigación centró su interés en cómo realizan la inclusión a dos mestizos en la comunidad indígena Inga, utilizando un enfoque metodológico cualitativo en donde se tomaron las narraciones de los líderes indígenas a través de la entrevista semi-estructurada, diario de campo y observación participante, utilizándose “para que el investigador se forme creencias propias sobre el fenómeno estudiado, como los sería un grupo de personas únicas o un proceso particular” (Hernández, Fernández, y Baptista, 2014).

Para el desarrollo del estudio dentro del enfoque cualitativo, se empleó el diseño etnográfico teniendo como propósito, según Caines y Álvarez-Gayou (citado por Hernández, Fernández, y Baptista, 2014), describir y analizar lo que las perso-

nas de un sitio, estrato o contexto determinado hacen usualmente (se analiza a los participantes en “acción”), así como los significados que le dan a ese comportamiento realizado en circunstancias comunes o especiales. Finalmente, presenta los resultados de manera que se resalten las regularidades que implica un proceso cultural.

Los sujetos de estudio para esta investigación lo construyeron los indígenas Inga ubicados en Colón, Putumayo. Donde previamente se realiza un viaje para los respectivos premisos del cabildo y gobernador de la comunidad indígena.

Las técnicas e instrumentos que se utilizaron fueron la observación participante, entrevista semi-estructurada, diario de campo. Que se emplearon durante la estadía de un mes de los 2 mestizos que ingresaron a campo en enero del 2017. Seguido de ello en el mes agosto del mismo año se hace la última visita de 7 días para la recolección de datos faltantes.

Mirada teórica

Inclusión cultural

La cultura engloba un conjunto de procesos sociales que incluye, como diría García (2005), “el conjunto de los procesos sociales de significación, o, de un modo más complejo, la cultura abarca el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social” (pág. 33). Por tal razón, Manrique, Benjumea, Rodríguez, Nieto, Calvo, Botero y Salamanca (2003)

afirman que

la cultura es un término que se refiere a lo que se ha cultivado entre personas, que cognitivamente se comparte y se traduce en usos y costumbres, lenguas, creencias y formas de vida. La cultura le define a una persona distancias apropiadas entre personas o con carros en movimiento; tamaños apropiados para partir un vegetal que va a cocinarse; qué hacer con la placenta, quien le pone nombre a un niño, porque el robo es un delito, etc. La cultura es algo que se tiene como propio. (pág. 11)

Inclusión social

La inclusión social se ha centrado en la atención de las casusas y factores de desigualdad socioeconómico, buscando alternativas para combatir este fenómeno social logrando dar un mejor uso a los recursos económicos del Estado y beneficios sociales a los sectores menos favorecidos (Azüero, 2011). Según lo anterior, Lloréns (2006) define la inclusión social como “un proceso amplio que incluye no solo la participación socioeconómica y política, sino también la participación cultural más amplia y plena de la población” (pág. 2).

La inclusión social surge como un proceso esencial por su aporte a la equidad y a la estabilidad, además de ser económicamente útil puesto que el recurso humano educado, capacitado y bien dotado mejora la capacidad productiva del país e incrementa la demanda agregada interna. (Araoz,

2010, pág. 5)

El proceso consiste en incluir a los excluidos, para que participen pasiva y activamente mediante una ampliación indefinida de la ciudadanía hacia una sociedad en la cual los derechos sociales, económicos y culturales sean aceptados y de uso cotidiano. (Araoz, 2010, pág. 5)

Lo anterior solamente es posible para optimizar las competencias sociales como lo son las laborales con su respectiva demanda interna y eso se logra si Colombia asume la inclusión social como un propósito nacional con políticas de largo plazo e instrumentos que de verdad generen esa inclusión esperada (Araoz, 2010).

Inclusión económica

La economía solidaria es una alternativa frente a la salida de la exclusión por parte del capitalismo neoliberal y la globalización económica, de tal manera poder contribuir en la búsqueda de oportunidades para que las personas luchen para poder vivir de otra manera (Orellana, 2007). La economía solidaria, según Orellana (2007), es

otra forma de hacer economía, o de la intención de buscar un cambio estructural a nivel global, está la necesidad real de muchas personas, comunidades y pueblos, que a nivel local han imaginado medios colectivos que les permiten “arreglárselas” para primero, sobrevivir a la marginalidad, y luego para intentar mejorar sus

condiciones de vida. (pág. 8)

Desde la perspectiva de la economía solidaria, la economía es “donde se favorece la cooperación sobre la competencia, tanto dentro, como fuera de las organizaciones. De manera que garantizar la inclusión de toda la comunidad en las actividades y en el reparto de los recursos y sus frutos” (Orellana, 2007, pág. 11).

Inclusión política

La participación política indígena aspira a fortalecer sus organizaciones y a tener un rol más activo en la construcción de la democracia y de estados de carácter multiétnicos, pluriculturales y multilingüe. (Ruiz, 2003, pág. 3)

Ruiz (2003) afirma que:

El desarrollo indígena es desarrollo autónomo. En la visión de los pueblos indígenas implica la existencia y el reconocimiento de la capacidad de los pueblos para decidir sobre su sistema organizativo interno, la gestión propia de su desarrollo económico, social, cultural, y la conservación de un grado razonable de competencia para autorregularse. (pág. 20)

La participación política indígena actualmente está fortaleciendo sus organizaciones en busca de tener un rol más activo en la construcción de la democracia y de estados de carácter multiétnicos, pluriculturales y multilingües. El nuevo escenario político de las comunidades indígenas se muestra gracias a sus antepasados

por medio de la lucha, de movilizaciones de protesta, y diálogos con el gobierno referente a sus derechos humanos, se han ganado un espacio dentro de la política de Colombia. Pero a pesar de ello se sigue presentando circunstancias ajenas que impiden que los indígenas alcancen los objetivos y metas teniendo un esfuerzo más que cualquier persona Mestiza en Colombia (Ruiz, 2003).

Interculturalidad

Walsh (1998) define la interculturalidad como

un proceso de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, enfocado en generar, construir y propiciar un respeto mutuo y un desarrollo plenos de las capacidades de los individuos, a pesar de sus diferencias culturales, sociales y de género. Es un proceso que intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otra subordinada, así como reforzar las identidades tradicionalmente excluidas, y construir una convivencia de respeto y de legitimidad mutua. La base de la interculturalidad es la identidad, la identidad individual, y los diversos grupos socioculturales y de la sociedad. (pág. 1)

Sumado a lo anteriormente mencionado, de acuerdo con la búsqueda científica de los procesos de interculturalidad sobre los indígenas Ingas del Valle del Sibundoy, se evidenció

que tienen una relación cultural y viven compartiendo un mismo territorio en paz y armonía con la comunidad Kamëntsa, respetando sus derechos, creencias y cultura desde su cosmovisión, siendo la interculturalidad definida, según Moya (2009), como

aquella que va más allá de las relaciones entre culturas. Supone el reconocimiento del “otro” y la afirmación de sí mismo. Este tipo de reflexión ha aportado a las concepciones de educación intercultural ya que postulan que una de las primeras obligaciones o tareas de un pueblo es la de “ser” y para “ser” es preciso apelar a los elementos cohesionadores que vienen de la historia común, de las relaciones del entorno, la cosmovisión, los valores, el idioma, entre otros, los cuales deben ser valorados y desarrollados para romper con la opresión; también está la similitud de problemas derivados de la explotación, la exclusión, la marginación económica y social. (pág. 29)

Comunidad indígena Inga

La comunidad indígena Inga se encuentra ubicada en el alto del departamento de Putumayo, exactamente en el Valle de Sibundoy el cual comprende cuatro municipios: San Francisco, Sibundoy, Colón y Santiago; esta comunidad se encuentra a tres horas del casco urbano del municipio de Mocoa, en la zona rural por carretera destapada. La mayor concentración de la población indígena Inga del valle se encuentra en

los municipios de Colón y Santiago, siendo este un hermoso territorio donde conviven los Ingas, Kantsa y mestizos.

Para llegar al valle, se llega al municipio de Mocoa capital del departamento de Putumayo y luego se aborda un transporte público el cual transita por una vía de difícil acceso debido al terreno agreste; pero esto no es una barrera para ir al valle del Sibundoy, la recompensa a este arduo viaje es el paisaje, su fauna y flora.

Para poder ingresar a la comunidad indígena Inga se deben tener unos permisos previos y realizar un viaje exclusivamente para la presentación, no se puede por medio telefónico o virtual, la palabra y la visita en persona es grata para sus mayores y pueblo en general.

Los Ingas mantienen un fuerte proceso organizativo, que les ha permitido generar una importante incidencia social y política en la región e incluso en las zonas urbanas en donde se han asentado. Su tradición viajera y comerciante ha sido un importante factor de visibilización y reconocimiento a su cultura, particularmente en relación a la producción de artesanías y remedios a base de plantas para el tratamiento de una gran variedad de patologías. La difusión del uso de yagé en las ciudades con población no indígena se ha convertido en una de las herramientas de visibilización y reconocimiento de mayor impacto, pues propicia espacios de encuentro, diálogo intercultural

y aprendizaje, además de la difusión de no solo la cultura Ingana, sino la indígena en general. (Ministerio de Cultura, 2014, pág. 10)

Resultados

El texto interpretativo que se presenta a continuación surgió del proceso de análisis de los relatos de los indígenas Ingas ubicados en Colón de Putumayo y de la herramienta de diario de campo. Para este proceso se tomaron los relatos que hacían alusión referente a la inclusión desde el punto de vista político, cultural, social y económico. Destacando: buen vivir - Suma Kiusai, territorio, la política desde la integración y no inclusión, los elementos simbólicos, Chagra, generar tejido y compartir alimentos.

Como se puede evidenciar el buen vivir - Suma Kiusai atraviesa la lógica de los 4 ejes, siendo un elemento central por el cual la comunidad Inga, da a conocer y enseña al mestizo como a partir de ello radica toda una lógica de pensamiento que viene tras generaciones, y es por ello la importancia de mantenerse en el junto con los otros principios (Suma Rimai - hablar bonito, Suma yachai - buen saber, Suma llullai- buen pensar, Suma quillai - no seas perezoso, Suma sisay- no robes, Suma yuyai- no mientas-). Si se maneja y se respeta este principio, el proceso de inclusión o como ellos hacen referencia el "compartir" será más fructífero entre un mestizo y un indígena Inga. Lo anteriormente mencionado se enmarca desde la lógica del territorio

como elemento integrador. Se toma este como un eje central donde sostiene sus raíces, en el cual permanecen sus antepasados, aquel elemento que le provee el alimento, lugar donde se establece el techo y así formar familia. Es por ello, que aparece un primer elemento simbólico, que es la chagra; siendo este un lugar sagrado donde se entrecruzan las raíces de los diferentes vegetales, frutos, árboles, enredaderas, y así les suministra lo necesario para bastecerse día a día con lo justo, la participación en la chagra es el segundo vínculo de inclusión que realiza la comunidad Inga mediante sus actividades diarias, costumbres culturales dentro de su trabajo. Cualquier persona no entra a la chagra de un hogar Inga, debe tener buenas energías e intenciones puesto que sus ancestros quienes vigilan el territorio se manifestarán. Un factor simbólico pero elemental, como muestra de inclusión cultural y económica hacia el mestizo es el ingreso, participación con la chagra e intercambio de trabajo por alimento, puesto que se parte del ideal que toda persona puede aportar a la comunidad desde sus habilidades.

Actualmente se encuentran en el rescate de la chagra puesto que la inmersión del monocultivo causado por occidentales ha hecho que su territorio se vea afectado al igual que su lengua, y su cultura. Por esta razón, a nivel político son tan cerrados en ingresar un mestizo, sumado a toda una historia de humillación, despojos, injusticias que tras generaciones recuerdan y que día a día luchan para el rescate de sus derechos como cultura indígena. Es por ello por lo que

el mestizo es integrado para que observe, pero en ningún momento para votar, opinar y mucho menos tomar una decisión a nivel político, solo se da una integración y no inclusión en la participación política de su comunidad a los dos mestizos. Es por lo anterior que el valor de la palabra e ingreso a la comunidad debe tener una serie de permisos donde el mestizo vaya consiente y representado por una familia Inga, que no afectará el entorno ni la comunidad donde permanecerá.

Estos procesos de poder hacen parte desde el ingreso a la comunidad de los dos mestizos. Previamente se debe tener un permiso por parte de familia donde inicialmente el mestizo va a llegar, para que ellos mismos los dirijan donde el alcalde mayor y el gobernador que en ese momento estén a cargo. En la participación política la palabra tiene un gran valor, el hecho de estar referenciado por algún Inga que conozca al mestizo que se incluirá a la comunidad. La organización política va de la mano con los “procesos de poder” ya que hay un orden jerárquico de poder, siendo tradicionalistas, manejan los procesos de poder de sus antepasados; el taita, juega un papel esencial dentro de la comunidad y está directamente relacionado su opinión acerca del mestizo con el alcance de la inclusión y participación en los diferentes escenarios que se da dentro de la comunidad. Con lo anteriormente enunciado, la inclusión de la comunidad Inga a dos mestizos está enmarcada desde aquellos procesos de aceptación respetando aquellos elementos integradores jerárquicos

que sin ellos no habría una inclusión representada por unas bases políticas propias de cada sociedad conformada.

Por otra parte, se hace oportuno mencionar que se rescata el hecho de que rigen bajo una terminología importante para ellos que es el “generar tejido”: el hecho de entrecruzar unos hilos donde cada uno de ellos es de una persona distinta, una mezcla de indígenas, mestizos y cualquier persona que quiera hacer parte; tendrá como resultado una red tejida sólida, fuerte, compartida, construida entre todos, con el compartir recíproco del conocimiento; en pro de un beneficio por la comunidad, del territorio o del mismo país en general.

Es por ello por lo que para la comunidad Inga, al incluir a los dos mestizos va inmerso en un compartir donde se genere un tejido que cree cambios positivos, estando como base el respeto, la ayuda, la solidaridad, el perdón, que se genera poco a poco con la comunidad, y con la familia que recibe como ellos hacen referencia al “Colono”. La familia como eje principal, conformada por papá, mamá e hijos, donde se forjan con el ideal de la ayuda al otro, de liderar, de aportar a la comunidad, donde es el padre o en la mayoría de los casos el Taita, el que toma las decisiones en compañía de su esposa, puesto que tras años de lucha y liderazgo ellas ya tienen un rol significativo dentro de la organización política y familiar Inga, y es a partir de este equipo (papá y mamá) que mantiene unida y participativa a la familia. Es por ello por lo que acogen al mestizo y le en-

señan desde un principio el tercer simbolismo que es el compartir de los alimentos, porque es alrededor de una cocina, de un comedor, donde se realiza el encuentro perfecto para escuchar a los mayores, resolver dudas, reír, y disfrutar de aquello que la tierra le previo para alimentarse de manera sana y armónica con lo espiritual que ello representa.

Hay una constante de inclusión en las actividades que se realizan en casa. Para que la lógica del compartir, especialmente el compartir de conocimientos que le dieron a los mestizos fuese recíproco, la comunidad Inga están abiertos a aquellas enseñanzas, historias, costumbres que también las otras personas que no son parte de los Ingas quieran dar a conocer. Esto lleva a pensar a un factor muy importante de la inclusión y es que ésta debe ser de parte y parte, manteniéndose el respeto y la receptividad acerca de aquello que el otro desconoce y que quizás pueda usar para un beneficio tanto personal como para la comunidad.

Aproximación teórica

Se evidencia una aproximación teórica de los expertos que fortalecen el planteamiento del Buen vivir - Suma Kiusai, territorio, la política desde la integración y no inclusión y los elementos simbólicos tales como; Chagra, generar tejido y compartir alimentos.

El buen vivir visto desde un principio de vida que tras generaciones han trascendido fortaleciendo su sano convivir, y estado de bienestar

desde la comunidad.

La importancia dada a la diversidad cultural como nueva forma de convivencia pacífica y como espacio garante de los derechos culturales, la aparente contribución de aquella hacia la cohesión, la integración y la inclusión social por vía de la participación comunitaria, constituyen algunos de esos preceptos fuertemente valorizados a la hora de pensar la cultura como una dimensión inexorable en el camino hacia el desarrollo sostenible de diferentes grupos sociales. (Lacarrieu, 2006, pág. 1)

La cultura en la comunidad Inga es tan fuertemente constituida que en parte es gracias a sus políticas, es por ello los dos mestizos a nivel político fueron integrados y no incluidos partiendo de la afirmación de Ruiz (2003):

El desarrollo indígena es desarrollo autónomo. En la visión de los pueblos indígenas implica la existencia y el reconocimiento de la capacidad de los pueblos para decidir sobre su sistema organizativo interno, la gestión propia de su desarrollo económico, social y cultural, y la conservación de un grado razonable de competencia para autorregularse. (pág. 20)

Añade a lo anterior, que la participación política indígena actualmente está fortaleciendo sus organizaciones en busca de tener un rol más activo en la construcción de la

democracia y de estados de carácter multiétnicos, pluriculturales y multilingüe. El nuevo escenario político de las comunidades indígenas se muestra gracias a sus antepasados por medio de la lucha, de movilizaciones, de protesta, y diálogos con el gobierno referente a los derechos humanos, se han ganado un espacio dentro de la política de Colombia. Pero a pesar de ello, se sigue presentando circunstancias ajenas que impiden que los indígenas alcancen los objetivos y metas teniendo un esfuerzo más que cualquier persona mestiza en Colombia (Ruiz, 2003). Y García (2005) fortalece lo anterior afirmando que

la consecuencia política de esta definición fue el relativismo cultural: admitir que cada cultura tiene derecho a darse sus propias formas de organización y de estilos de vida, aun cuando incluyan aspectos que pueden ser sorprendentes, como los sacrificios humanos o la poligamia. (pág.31)

Por otra parte, encontramos a nivel simbólico la chagra, como elemento cultural de inclusión Inga para el fortaleciendo a la misma desde su defensa al territorio como hace referencia Ardila (2006):

El concepto de territorio no es un concepto simple, no sólo por su importancia en la vida cotidiana de los seres humanos, sino por la multiplicidad de usos y significados que le hemos conferido a raíz de su reconocimiento como uno de los conceptos básicos de la vida humana. Una definición del concepto de territorialidad nos obliga a superar la idea de que

el territorio es un espacio de tierra sobre el cual se desenvuelve —sin más— la vida humana, así como la idea de que el territorio es tan sólo la organización político-administrativa que se derivó de la aparición del Estado-nación [...] Cada momento de nuestra existencia requiere de un despliegue de conocimientos acerca de la territorialidad, de nuestra idea de territorialidad, la cual incluye las dimensiones materiales (los paisajes) y simbólicas (sus significados) a partir de las cuales construimos nuestro sentido de relación espacial y temporal. En otras palabras, el territorio no es tan sólo nuestra ubicación espacial, es también nuestro referente de ubicación social y, por tanto, el referente para nuestro comportamiento en la relación con los demás, en cada instante de nuestra vida. (pág. 14)

A partir del territorio, por medio de la chagra donde emerge la inclusión y también el intercambio de trabajo y participación en la familia Inga. Para ello, Marx (citado por Erice Sebares, 2013) llega a la conclusión de que el único elemento común a todas las mercancías, que permite su mutuo intercambio. Los productos que se intercambian como mercancías llevan incorporada una cierta cantidad de trabajo, y es esa cantidad la que determina su valor. Esta es la base argumental de la teoría del valor-trabajo.

Desde la perspectiva de la economía solidaria, la economía es: “donde se favorece la cooperación sobre la competencia, tanto dentro, como fuera de las organizaciones. De manera que garantizar la inclusión de toda la comunidad en las actividades

y en el reparto de los recursos y sus frutos” (Orellana, 2007, pág. 11).

Ahora es importante sumado a lo anterior mencionar el segundo elemento simbólico “generar tejido” según Téllez (2010) el tejido social, los vínculos y la cotidianidad los define como “potencialidades para el fortalecimiento de desarrollo comunitario... tejido social y los vínculos que se expresan en lo cotidiano, lo que construye proyectos comunes con capacidad de producir espacios vitales con perspectivas colectivas y formas creativas de vivir en comunidad” (pág. 14). Por ello, Téllez (2010) reafirma:

Es preciso entonces volver de manera permanente a relaciones humanas donde se reconozca la intersubjetividad como aspecto que enriquece el tejido social; se requiere volver a valorar en todos los espacios de relacionamiento los entramados de apoyo, solidaridades y la búsqueda de unos y otros, en el reconocimiento de lo que somos y deseamos. Los seres humanos construimos formas de relacionarnos y de vivir, somos constructores y portadores de cultura, por eso es posible juntar las potencialidades generadoras de vida y rescatar nuestra identidad humana capaz de originar formas nuevas del convivir en comunidad, haciendo una cultura del convivir. (pág. 8)

Se enriquece la mirada sobre los valores y las formas de vida, facilitando nuevas formas de participación y solidaridad, y for-

taleciendo los lazos se aporta al tejido social en tanto somos sujetos sociales, con capacidad de tejer nuevas historias y territorialidades como prácticas colectivas, conciencia social y ecológica donde se pueda ser responsable con la comunidad. (Téllez, 2010, pág. 9)

Finalmente, el tercer elemento simbólico el “compartir alimentos” como espacio de fortalecimiento de la persona y la convivencia. Según Téllez (2010) la convivencia:

También involucra el manejo y apropiación de los espacios físicos y simbólicos para dar lugar a las distintas ideas de sociedad. Es en el territorio donde hoy día se propone la construcción del tejido social y por eso ha de entenderse como un sistema dinámico y cambiante que acepta y admite que cada sujeto puede construir múltiples redes facilitadoras del tejido social y no solamente las propuestas por la vía institucional, porque en la dinámica misma de las comunidades los sujetos deciden y crean formas de vivir. Las redes sociales o redes de relaciones se constituyen en la dinámica propicia para producir intersubjetividades y transformación social. En las redes pueden ocurrir desarrollos humanos que se expresan en la habilidad de las personas para construir vínculos que son sustento del mismo tejido. (pág. 11)

Conclusiones

La inclusión realizada por la comunidad indígena Inga ubicados en

Colón, Putumayo, a dos mestizos se rige desde los ejes; político, social, cultural y económico, donde se enmarcan en buen vivir - Suma Kiusai, la política desde la integración y no inclusión, los elementos simbólicos; chagra, generar tejido y compartir alimentos.

A nivel político, hay un proceso organizativo establecido tras generaciones que les permite así mantener su identidad indígena controlada con el fin de no repetir historias de despojo, humillaciones y degradación de sus costumbres por parte de los occidentales, es por ello que el mestizo debe inicialmente realizar una aproximación al territorio de Colón Putumayo para los respectivos permisos de ingreso a la comunidad, donde a partir del reconocimiento de las intenciones de los mestizos dan el ingreso.

Desde el inicio ya se establecen unas condiciones que van enmarcando la inclusión política al mestizo, que finalmente por toda su estructura hace que los 2 mestizos no sean incluidos a nivel político, si no se da una integración, donde solo puede observación. Sus estándares políticos de orden jerárquico y respeto al linaje indígena no son permitidos.

Como segundo eje a nivel social se concluye que la inclusión es realizada en los dos mestizos, enmarcado en la generación del tejido social, donde se establece una red de apoyo a los mestizos para integrarlos en las diferentes dinámicas que se presentan en el diario vivir de los Ingas, y así los reconocen como seres que

aportan, enriquecen la comunidad y el aprendizaje.

A nivel cultural, el mestizo es inmerso en una serie de acontecimientos que giran en torno a las familias, a sus costumbres, al respeto por su lengua, al rescate por lo propio, la continuación de las historias y enseñanzas de sus antepasados, y la piedra angular para direccionar lo dicho se centra en lo simbólico del compartir de alimentos, que la familia gire en torno de la mesa o fogón, donde todos dialogan y comparten un espacio e incluyen al mestizo para fortalecer en él el sentido de vida.

A nivel económico los Inga establece un patrón de inclusión donde todos, incluyendo a los mestizos, deben aportar a la casa o a la comunidad, por ello como ellos refieren “comparten” y enseñan el valor de trabajar la tierra y servir a la comunidad con sus conocimientos, y para este caso se realizó a través de la chagra, que atraviesa la lógica del territorio, como cuidado y símbolo de vida para dar a los seres humanos lo necesario y justo para vivir.

Considerando lo anteriormente mencionado, a nivel político, social, cultural y económico, se fundamentan en pro del Buen vivir - Suma Kiusai-, donde la inclusión en los 4 ejes es reconocida por ellos como un compartir, con el fin de que los mestizos, a través del reconocimiento y el respeto por el otro, aprendiese que, sin importar razas, etiquetas, todo ser humano, debe dirigirse hacia el buen vivir, y en ello se fundamenta la verdadera inclusión Inga.

Referencias

- Agencia de la ONU para los Refugiados ANUR. (2011). Comunidades indígenas en Colombia, 35. Retrieved from http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/Pueblos_indigenas/2011/Comunidades_indigenas_en_Colombia_-_ACNUR_2011.pdf?view=1. ONU
- Alvídrez, S.; Igartua, J. J.; y Martínez-Rosón, M. (2015). Schematic representations of ethnic minorities in young university students. *Anales de Psicología*, 31(3), 930-940. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.3.183941>
- Araoz, S. (2010). Inclusión social: un propósito nacional para Colombia, 7, 1-49. Retrieved from <http://www.ucentral.edu.co/images/editorial/economia/2010-12-documentos-investigacion-economia-007.pdf>
- Ardila, G. (2006). Cultura y Territorio - Gerardo Ardila. Retrieved from http://www.docentes.unal.edu.co/giardilac/docs/Cultura_y_Territorio_-_Gerardo_Ardila.doc
- Azuero, A. R. (2011). Capital Social e Inclusión Social: algunos elementos para la política social en Colombia. *Cuadernos de Administración*, (41), 151-168. Retrieved from <http://www.scielo.org.co/pdf/cuadm/n41/n41a11.pdf%5Cnhttp://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/2181>
- Capera y Torres. (2014). <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/1907/1/tesis%20maestria%2022%20%20de%20agosto%202014%20UMZ16.pdf>. Recuperado el 06 de 2015
- Congreso. (1991). Constitución política de Colombia 1991 preambulo el pueblo de Colombia, 108.
- Erice Sebares, F. (2013). La Teoría Económica de Marx. Colección Introducción al Marxismo (Vol. 3).
- García, N. (2005). Diferentes, Desigualdades y Desconectados. (S. A. Gedisa, Ed.) (primera ed). Retrieved from <https://teoriasantropologicasucr.files.wordpress.com/2011/05/garcia-canclini-nestor-diferentes-desiguales-y-desconectados-mapas-de-la-interculturalidad.pdf>
- Hernández, R.; Fernández, C.; y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. *Journal of Chemical Information and Modeling* (Vol. 53). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Jamioy Muchavisoy, J. N. (1997). Los saberes indígenas son patrimonio de la humanidad. *Nómadas*, 7, 64-72.
- Lacarrière, M. (2006). Cultura-Inclusión: reflexiones críticas acerca de una relación, 110-118.
- Lloréns, J. (2006). social con orientación intercultural. Retrieved

- from <http://revistaargumentos.iep.org.pe/wp-content/uploads/2014/01/llorens.pdf>
- Manrique, M.; Benjumea, S.; Rodríguez, I.; Nieto, B.; Calvo, S. F.; Botero, E. S.; y Salamanca, M. (2003). Los pueblos Indígenas en Colombia: derechos, políticas y desafíos, 1-90.
- Martínez, M. (1998). La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico.
- Ministerio de Cultura. (2014). Ingas, el pueblo viajero, (18000), 13. Retrieved from <http://observatorioetnicocecoin.org.co/cecoin/files/Caracterización del pueblo Inga.pdf>
- Moscol Ochoa, J. (2014). <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/8420/1/Inclusi%C3%B3n%20Educativa.pdf>. Recuperado el 06 de 2016
- Moya, R. (2009). La Interculturalidad para todos en America Latina. En L. E. Lopez, *Interculturalidad, educación y ciudadanía perspectivas latinoamericanas* (pág. 29). La Paz: Plural editores.
- Orellana, M. (2007). *La Economía Solidaria Como Forma De Organización Económica Alternativa Al Sistema Capitalista Global*. Orellana, Maite, 28.
- Pacho, Embus, Tovar y Embus. (2014). <http://biblioteca.usco.edu.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=36873>.
- Ruiz Murrieta, J. (2003). Democracia y participación política de los pueblos indígenas en América Latina, (67), 33.
- Téllez, E. (2010). El sentido del tejido social en la construcción de comunidad. *Polisemia*, 10(10), 9-23. Retrieved from <http://biblioteca.uniminuto.edu/ojs/index.php/POLI/article/viewFile/170/169>
- Walsh, C. (1998). La interculturalidad y la educación básica Ecuatoriana: Propuestas para la reforma educativa. *Procesos. Revista Ecuatoriana de Historia*, 1(12), 119-128.

PAIDEIA SURCOLOMBIANA

ISSN 0124-0308



9

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
Facultad de Educación

Agosto-diciembre 2001

Portada revista Paideia Surcolombiana No. 9
Año: 2001
Fuente: Revista Paideia Surcolombiana

Factores que limitan o facilitan la implementación del enfoque de discapacidad del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar en el Centro de Desarrollo Infantil Huellitas de Neiva

Factors that limit or facilitate the implementation of the disability approach at the Huellitas de Neiva child development center

Fatores que limitam ou facilitam a implementação do enfoque da deficiência do Instituto Colombiano de Bienestar Familiar do Centro de Desenvolvimento Infantil Huellitas em Neiva

Martha Paola Montenegro Losada

Magíster en Educación para la Inclusión
Institución Educativa Misael Pastrana Borrero
paito0919@hotmail.com

Mercedes Puentes Sanabria

Magíster en Educación para la Inclusión
Corporación Universitaria Minuto de Dios
mercedespuentes924@gmail.com

Julián Vanegas López

Magíster en Conflicto, Territorio y Cultura
Universidad Surcolombiana
julianalberto69@hotmail.com

Resumen

La investigación se realizó desde el diseño de estudio de caso con técnicas como revisión documental, entrevista y observación. Su objetivo se centró en evaluar las condiciones de atención a la población de primera infancia con discapacidad

que asiste al CDI Huellitas de Neiva desde a lógica de los componentes establecidos por el lineamiento técnico para la atención a la primera infancia. Una de las principales conclusiones tiene que ver con que es posible hacer una adaptación de los componentes; en cuanto a familia, comunidad y redes se puede facilitar la atención integral, desde el componente de talento humano es necesario mayor formación sobre educación inclusiva, y el componente administrativo y de gestión requiere mayores ajustes para lograr la adaptación institucional para la atención a la discapacidad.

Palabras clave: Enfoque de discapacidad, educación inclusiva, primera infancia.

Abstract

The research was carried out from the case study design with techniques such as: documentary review, interview and observation. Its objective was focused on evaluating the conditions of care for the early childhood population with disabilities who attend CDI Huellitas de Neiva from the logic of the components established by the technical guideline for early childhood care. One of the main conclusions has to do with the fact that it is possible to make an adaptation of the components, in terms of family, community and networks, comprehensive care can be facilitated, from the human talent component, further training on inclusive education is necessary, and the Administrative and management component requires further adjustments to achieve institutional adaptation for the care of disability.

Keywords: Differential approach, inclusive education, early childhood, disability.

Resumo

O desenho metodológico da pesquisa foi a partir do estudo de caso, usando estratégias como: revisão documental, entrevista e observação. O objetivo foi avaliar as condições de cuidado à população da primeira infância com deficiência que frequenta o CDI Huellitas de Neiva a partir da lógica dos componentes estabelecidos pela diretriz técnica de atenção à primeira infância. Uma das principais conclusões é a possibilidade de fazer uma adaptação dos componentes; em termos de família, comunidade e redes, a atenção integral pode ser facilitada a partir do componente de talento humano, é necessária mais formação em educação inclusiva, e o componente administrativo e de gestão requer ajustes adicionais para alcançar a adaptação institucional para atenção da deficiência.

Palavras-chave: Abordagem da deficiência, educação inclusiva, primeira infância.

Introducción

En la actualidad se observa que las instituciones públicas son cada vez más diversas, y dentro de esta diversidad se atiende a poblaciones pertenecientes a comunidades indígenas, víctimas de conflicto armado, personas desplazadas, con discapacidad o alteraciones en su desarrollo; lo cual establece un reto educativo con dicha población, sus familias y contextos. Para Echeita y Ainscow (2011), “el mayor reto que enfrentan los sistemas educativos alrededor del mundo... es, responder con equidad y justicia al *dilema de las diferencias* en la educación escolar” (pág. 39).

El estado en su tarea de responder a las necesidades en materia de educación ha puesto en marcha el decreto 1421 del 29 de agosto de 2017, “por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad”. Sin embargo, se considera necesario avanzar en la comprensión y puesta en marcha de la atención educativa a personas con discapacidad en escenarios de atención a primera infancia, tales como los CDI. Por lo anterior, esta investigación centró su interés en la atención educativa que se ofrece a la primera infancia, particularmente a niños-niñas con discapacidad que se encuentran en los Centros de Desarrollo Infantil (CDI).

Conforme a los lineamientos técnicos de atención integral a la primera infancia los CDI, se incluyen dentro de la modalidad de atención institucional que

funciona en espacios especializa-

dos para atender a niñas y niños en primera infancia, así como a sus familias o cuidadores, se prioriza la atención de las niñas y niños desde los dos años hasta menores de cinco años, o hasta su ingreso al grado transición. (pág. 23)

Su atención se da en el marco de la atención integral y la diversidad a través de acciones pedagógicas y de cuidado cualificado, así como la realización de gestiones para promover sus derechos. Podrán ser atendidos niñas y niños entre los seis meses y dos años de edad cuando su situación lo amerite y la unidad de servicio cuenten con las condiciones requeridas para atender la población.

Para garantizar la atención, las condiciones de calidad están definidas por componentes de atención, las cuales parten de los estándares establecidos para el país, dando alcance a las particularidades de los servicios contratados por el ICBF. El cumplimiento de cada una de las condiciones de calidad debe estar soportado a fin de hacer posible su verificación. Estos componentes son *familia, comunidad y redes, salud y nutrición, proceso pedagógico, talento humano, ambientes educativos y protectores, y componente de administración y gestión*. Las entidades deben diseñar la propuesta de trabajo para la construcción del Plan Operativo para la Atención Integral (POAI) o el Plan de Trabajo de manera participativa e incluirá la información en la matriz establecida para tal fin, donde presente las acciones a desarrollar en cada componente, las estrategias y

metodologías para cumplir con un servicio de calidad. Usualmente esta planificación no visibiliza la atención inclusiva y por ello algunas instituciones pueden ver limitada su capacidad de adaptación para la atención a la discapacidad.

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo (UNESCO, 2005, pág. 14).

No obstante, a pesar del alcance que pretende este concepto y de la legislación vigente con la ley 1814 de 2006, la ley 1098 de 2006, el decreto 1421 de 2017, y la misma Constitución Política, la inclusión en Colombia es un proceso complejo debido a la desigualdad del país. Prueba de ello es que según el Ministerio de Educación (2007) de 392.084 menores de 18 años con discapacidad, solo 270.593 asistían a la escuela y 119,831 no lo hacían, es decir, que a este significativo número de jóvenes no se les estaba brindando una atención integral ni haciéndoles valer totalmente sus derechos. En la actualidad a pesar de que la política de la Revolución Educativa del gobierno nacional da prioridad a la educación de poblaciones, para el 2015 cerca del 80% de los niños entre 3 y 5 años no asistían a centros de educación inicial, y las probabilidades de acceso a este derecho se reducían en más del doble para los niños y niñas que

viven en situaciones de pobreza (citado por Minujin y Bagnoli, 2015).

Por su parte, Vélez y Torres 2014 (citado por Minujin y Bagnoli, 2015) afirman que una de las circunstancias que más contribuye a la desigualdad y que por tanto afecta la inclusión en Colombia es la presencia en el hogar de niños en situación de discapacidad. Otra circunstancia es la situación reconocida por las instancias gubernamentales que daban cuenta “en el 2011 de 400 mil niños y niñas menores de seis años víctimas de desplazamiento forzado, que para entonces representaban casi el 8% de la población en estas edades” (Unicef, 2015, pág. 43). Niños que no contaban ni con salud ni educación, es decir, sin atención integral por parte del estado. Adicional, la fundación Saldarriaga (2014) realiza una investigación que concluyó que la situación de la educación en Colombia, para la población con discapacidad en el país, la desigualdad se refleja no sólo en el grado de analfabetismo que es tres veces mayor (22,5%) al del resto de los ciudadanos (7%), es decir 475.000 personas con discapacidad con mínimas posibilidades de progreso y con mayores riesgos de pobreza, sino únicamente el 27% de los niños y niñas accedan a primaria y el 3% acceda a la Educación Superior (pág. 1).

Debido a esta situación problemática de la primera infancia por factores como la pobreza y la discapacidad, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar diseñó el enfoque diferencial, que conforme a los lineamientos técnicos para la atención in-

tegral en primera infancia.

La doctrina de protección integral en el modelo de enfoque diferencial está representada en la articulación efectiva que dé respuesta oportuna e integral para niños, niñas y adolescentes; teniendo en cuenta sus particularidades, como aspectos incluyentes, pero con especificidades para su atención. En este contexto la protección integral implica identificar los factores protectores endógenos y exógenos, de modo que se potencien aquellos que procuren la prevalencia de los derechos de la niñez y la adolescencia; teniendo en cuenta la naturaleza, territorio, cultura, historia, pensamiento, economía, su género, la pertenencia a un grupo étnico, o la discapacidad que se tenga. (pág. 12)

Por este motivo, el enfoque está dirigido a las Entidades Administradoras del Servicio (EAS) de modalidad familiar, que son los equipos técnicos y profesionales que tienen a su cargo la formación de familias. De esta forma, adecuar las actividades y programas que desarrollan para incluir a los niños y niñas con discapacidad en su educación inicial.

Conforme al enfoque de ICBF estos lineamientos referidos se articulan con el enfoque de discapacidad y aclara que

de la revisión y análisis de estos modelos (diferentes modelos que se han desarrollado) surge el modelo bio-psico-social, el cual inte-

gra fundamentalmente los modelos médico y social, considerados como opuestos. A partir de esta nueva concepción, se establecen condiciones inherentes e interdependientes entre los distintos niveles (biológico, personal y social) que sustentan de manera integral la intervención y atención de las personas con discapacidad, y por lo tanto el desarrollo de políticas y actuaciones dirigidas a incidir de manera equilibrada y complementaria sobre cada uno de ellos. (pág. 13)

El Centro de Desarrollo Infantil (CDI) Mi Hogar Huellitas VI Centenario, ubicado en la ciudad de Neiva, brinda atención integral desde un enfoque diferencial y de discapacidad a través del cual se reconoce y visibiliza la diversidad, haciendo ajustes razonables garantizando la participación social e igualdad de oportunidad con equidad y pertinencia a 366 niños y niñas, entre ellos se encuentran 9 niños y niñas con discapacidad, dicha atención se orienta a través de seis componentes de atención, entre ellos pedagógico, nutrición y salud, familia comunidad y redes, talento humano, administrativo de gestión y ambientes educativos y protectores (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2018).

Dado que el CDI Huellitas de la ciudad de Neiva cuenta con 9 niños con discapacidad intelectual, todos con un diagnóstico clínico; se consideró relevante indagar, en el marco de los componentes de calidad de la educación inicial señalados por el ICBF: ¿Cuáles son los factores

que limitan y facilitan la implementación del enfoque de discapacidad del Instituto Colombiano de Bienestar familiar en Centro de Desarrollo infantil, Huellitas de la ciudad de Neiva? Cuyo objetivo central fue evaluar las condiciones de atención a la población de primera infancia con discapacidad que asiste al CDI Huellitas de Neiva desde a lógica de los componentes establecidos por el lineamiento técnico para la atención a la primera infancia. Dado que las Empresas Administradoras del Servicio deben dar cumplimiento de cada una de las condiciones de calidad y estas deben estar soportadas a fin de hacer posible su verificación; se describe la forma como este CDI a desarrollado las adaptaciones pertinentes y razonables para la atención en primera infancia a niños con discapacidad en cada uno de los componentes: familia comunidad y redes, salud y nutrición, proceso pedagógico, talento humano, ambientes educativos y protectores, y componente de administración y gestión. También mediante la revisión documental, las entrevistas y la observación señalar las condiciones como esta entidad diseña la propuesta de trabajo para la construcción del Plan Operativo para la Atención Integral (POAI).

Marco teórico

Educación inclusiva

Para definir lo que es la inclusión y sus propósitos es necesario referenciar a Booth y Ainscow (2004), que centran su apuesta por entender la inclusión como procesos orientados a aumentar la participa-

ción de los de los niños y niñas en distintos escenarios como los son. la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas. Para ellos todo esto implica que los centros e instituciones realicen un análisis crítico que realmente les permita identificar limitaciones en el proceso de aprendizaje y participación de los niños y las niñas y determinar los aspectos que deben mejorar. Debido a lo anterior, estos autores manifiestan que la inclusión a pesar de sus muchos significados no puede verse desde una perspectiva reduccionista, es decir, que no puede ser como un proceso que “se identifica solo con la educación especial o solamente con la preocupación por determinados alumnos y alumnas en mayor riesgo de exclusión” (Booth y Ainscow, 2011, pág. 4). Teniendo en cuenta las anteriores acepciones, Blanco (2015) explica que la inclusión consiste en que la escuela no haya ningún tipo de discriminación y todos los niños y niñas aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales.

La inclusión está orientada a valorar positivamente las diferencias entre los estudiantes, a transformar las dinámicas de las escuelas para que promuevan un aprendizaje y participación de los educandos acorde a sus diferencias, capacidades y ritmos de aprendizaje sin discriminación. Es importante señalar que Blanco (2008) afirma que la inclusión tiene como objetivo central brindar una educación de calidad a toda la población, pero que es necesario una transformación profunda de los sistemas educativos y de la cultura de

las escuelas para que sean capaces de atender la diversidad de necesidades de aprendizaje del alumnado.

Echeita y Ainscow (2011) proponen cuatro elementos que ayudan a la comprensión de lo que implica la inclusión

- a. La inclusión es un proceso; b. La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes; c. La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras; y d. La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar. (págs. 33-34)

Este enfoque tradicionalmente se ha desarrollado y concebido para la etapa de escolarización, pero no tanto en los momentos de preescolar, desde esta modalidad de atención institucional en CDI, que logra mirar estas acciones de inclusión desde otra perspectiva como se ha pretendido en este estudio.

La población estudiada comprende, en una primera etapa, cerca de 500 estudiantes y, en el segundo momento de la pesquisa, 1004 estudiantes de la jornada única de un colegio público del municipio de Girón, Santander. Los educandos pertenecen a los estratos socioeconómicos 1, 2 o 3 y cursan alguno de los grados académicos de primero hasta décimo. En las primeras cuatro observaciones, los estudiantes con mayor vulnerabilidad social recibían, durante el descanso y por parte del Programa de

Alimentación Escolar (PAE), un complemento alimenticio en horas de la tarde. Desde la quinta observación, cuando hubo cambio de planta en el colegio, todos los estudiantes fueron beneficiados con el almuerzo escolar por el mismo programa estatal.

En principio, es necesario realizar dos descripciones del espacio de la cafetería del Colegio Villas de San Juan, debido a que este lugar, con el cambio de planta, pasa a ser reubicado a la vera de los baños del primer piso y al lado del restaurante escolar, luego de estar al lado de la portería antigua y aledaño a las escaleras de una de las torres de salones.

La cafetería de la planta antigua se ubica, en su momento, en la entrada después de la portería. Se encuentra precisamente en medio de la nueva planta y de la antigua. Mide tres metros de ancho y dos de fondo. Es azul. Está ubicada específicamente entre las escaleras de la planta antigua y los pasillos de la planta nueva. El espacio que hay entre la cafetería y la pared de la planta antigua no supera los cuatro metros. Es, justamente, el espacio en que los estudiantes pasean, compran y comparten. Con facilidad, desde la zona superior de la nueva planta, los estudiantes pueden ver el techo del lugar y la aglomeración de sus compañeros mientras compran los respectivos productos.

La cafetería de la nueva planta es exactamente la misma en estructura, tamaño y color. Los encargados de ella optan por trasladarla tal cual al lado del restaurante escolar antiguo y delante de los sanitarios del pri-

mer piso. En la parte izquierda del lugar, se halla la cancha de fútbol y básquet, que, como se evidencia más abajo, no interfiere en los usos que hacen del espacio los estudiantes y profesores. La ventaja que, sin duda, posee esta reubicación radica en el espacio para la fila y la erradicación del hacinamiento.

Atención integral a la primera infancia

Considerando que la primera infancia es la etapa fundamental donde se sientan las bases para el desarrollo posterior del ser humano, está comprendida desde la gestación hasta los 5 años, 11 meses y 30 días de edad. Incluye el periodo de gestación, donde el énfasis debe estar centrado en el cuidado de la madre y en el fortalecimiento del vínculo familiar, del nacimiento hasta cumplir los 6 años el énfasis está dado en promover el desarrollo integral a través de la atención integral (ICBF, 2014). El Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 el gobierno colombiano ha entendido que la educación es un proceso incesante que comienza en las primeras etapas de vida y termina en la tercera edad; razón por la cual, el estado manifiesta que

el primer paso para alcanzar una educación completa y de calidad, es asegurar una atención total e integral a la primera infancia. Sin este primer paso, la igualdad de oportunidades nunca será realidad. Es por esto por lo que desde las primeras etapas de vida es crucial promover programas globales e integrales de alimenta-

ción, formación y asistencia a los niños. (págs. 324)

Debido a la importancia de esta educación, en Colombia se promulgo la Política Pública Nacional de Primera Infancia (2007) que prioriza la atención integral a la primera infancia que tiene como objetivo “promover el desarrollo integral de los niños y niñas desde la gestación hasta los 6 años; respondiendo a sus necesidades y características específicas, y contribuyendo así al logro de la equidad e inclusión social en Colombia” (pág. 28). Para un cumplimiento de esta política educativa, el gobierno ha ido creando Centros de Desarrollo de Infantil (CDI) como el de Neiva, los cuales cuentan con estructuras y personal idóneo para atender una población heterogénea.

Enfoque diferencial para la inclusión

La educación inclusiva es una de las políticas públicas más importantes del estado. Para que sea efectiva, el gobierno ha necesitado ir promulgando leyes, creando mecanismos y herramientas que fortalezcan esta política, evitando que la comunidad educativa se siga desintegrando y negándole la oportunidad por omisión o voluntariamente a estudiantes que por alguna razón física, social o cognitiva sea diferente al resto del grupo. Frente a la necesidad de promover la inclusión se creó el Enfoque Diferencial fundamentado en la promoción del bienestar, y la igualdad inalienable de todas las personas, teniendo en cuenta su condición de discapacidad, su pertenencia étnica,

su identidad de género u orientación sexual.

Para una mayor comprensión de lo que es un enfoque, su propósito y aportes al proceso de inclusión es preciso referirnos a su significado: “un método de análisis y una guía para la acción que pretende hacer visibles las formas de discriminación contra aquellos grupos o pobladores considerados diferentes por una mayoría o por un grupo hegemónico” (ONU, s,f, párr. 2). Por esta razón, el enfoque diferencial implica el

reconocimiento de las particularidades personales y comunitarias de quienes históricamente han sufrido exclusiones sociales ya sea por su participación o por su modo de vida, en razón a su etnia, sexo, ciclo vital, discapacidad, el desplazamiento por el conflicto armado. (ICBF, 2014, pág. 11)

Al involucrar el concepto de enfoque diferencial en los procesos educativos, permite que se reconozcan las debilidades y vulnerabilidades de las comunidades con mayor riesgo de afectación de derechos; debido a esto, es claro que el Enfoque Diferencial es una herramienta que debe manejar todo funcionario público, y aquellas instituciones cuya obligación está en velar por el bienestar y el goce de los derechos de los ciudadanos, como es el caso de las instituciones educativas y el CDI de la ciudad de Neiva.

Metodología

Este estudio se realizó desde un

enfoque cualitativo, con un diseño de estudio de caso. El enfoque cualitativo, permitió interactuar con los participantes e indagar en ellos sobre los factores que limitan o facilitan la implementación del enfoque diferencial de discapacidad en el CDI Huellitas, a través de técnicas como entrevistas, revisión documental y la observación. Una de las características del estudio de caso es que analiza profunda y de manera integral una unidad para responder al planteamiento del problema (Hernandez, Fernandez, y Baptista, 2014). Para este estudio el caso o unidad que se analizó fue el CDI Huellitas. De este modo, se pudo determinar los factores que limitan y facilitan la implementación del enfoque de discapacidad del Instituto Colombiano de Bienestar familiar en Centro de Desarrollo infantil desde el análisis de los componentes.

Las técnicas para la recolección fueron la entrevista semiestructurada, el análisis documental y la guía de observación. La entrevista por ser más íntima, flexible y abierta permitió crear un clima de confianza entre entrevistado y entrevistador (Hernández, et al, 2014), lo que facilitó indagar, identificar y describir las condiciones y la forma cómo se está implementando el enfoque de discapacidad en CDI Huellitas de la ciudad de Neiva. En cuanto al análisis documental, este facilitó acceder a distintos documentos con lineamientos del ICBF que fueron interpretados y sintetizados minuciosamente, para obtener una visión clara y precisa de la estructura y función de los componentes que se definen en los lineamientos de atención integral en

primera infancia, los cuales son indispensables para la implementación del enfoque de discapacidad. La guía de observación se aplicó para registrar si las instalaciones y procedimientos del CDI Huellitas cumplían con las condiciones de calidad exigidas por los componentes de atención para la primera infancia.

Resultados

Dado que el objetivo general del presente estudio es determinar los factores que limitan y facilitan la implementación del enfoque de discapacidad del Instituto Colombiano de Bienestar familiar en Centro de Desarrollo infantil, Huellitas de la ciudad de Neiva. Por lo tanto, se procedió a identificar las condiciones con las que se está implementando este enfoque diferencial de discapacidad y posteriormente, se busca analizar las limitaciones y fortalezas del Centro de Desarrollo infantil Huellitas de la ciudad de Neiva.

Describir la forma en que se implementa el enfoque diferencial de discapacidad del Instituto Colombiano de Bienestar familiar en el Centro de Desarrollo infantil, En este apartado se presenta la descripción e interpretación de los resultados obtenidos de la revisión de la forma como se evidencian las acciones de ajuste en la intervención por componentes en la atención a los niños y niñas que llegan al CDI que presentan alguna condición de discapacidad y la forma como esta se soporta desde la revisión documental y también desde la perspectiva del talento humano; poniendo en evidencia una serie de

ajustes razonables que en ocasiones están facilitados por el mismo modelo de atención pero que en otras cosas se presentan como una oportunidad de mejora.

Desde la revisión de documentos que soportan las acciones en cada uno de los componentes y esta fue confirmada por medio de una guía de observación aplicada durante cuatro semanas en total de 40 horas, evidenciando las acciones directas con la población atendida.

En el componente *familia comunidad y redes sociales*, se halló que se trabaja con base en dos aspectos: el fortalecimiento familiar y la comunidad protectora de niñas y niños, en los que se les hace un reconocimiento a las familias como el primer y más importante escenario en el que los niños inician su educación inicial. En lo que respecta a las acciones concretas con las familias de los niños con discapacidad, se halló que se realizan con ellos ejercicios de forma individual y grupal para estimular el desarrollo del lenguaje tanto comprensivo como expresivo y fortalecer la autonomía, el desarrollo cognitivo, socio afectivo y de lenguaje.

En el segundo componente *salud y nutrición*, se pudo establecer que en el CDI busca promover el derecho a la vida y el bienestar físico de los niños y niñas, garantizar el más alto nivel de salud y nutrición de la primera infancia y para ello, se realizaron las tomas antropométricas al ingresar al CDI con el respectivo control cada 3 meses. En las acciones concretas con las familias de los niños que requie-

ren ajustes razonables para evitar las barreras de atención a niños o niñas con discapacidad a partir de este componente, se les hizo un seguimiento detallado a tres situaciones de atención referidas a un diagnosticado con desnutrición aguda severa, otro diagnosticado nutricionalmente con sobrepeso infantil y a un niño con Trastorno de Espectro Autista que requiere de una dieta específica.

De igual manera, se halló que, por medio del tercer componente: *proceso pedagógico*, el CDI Huellitas, se potencia el desarrollo integral de niñas y niños desde la gestación; a través de interacciones enriquecidas con sus cuidadores, familias, sus pares y los maestros. Para una mayor efectividad de las acciones acorde a la edad y características de los niños y niñas, están organizados en 16 grupos: 1 grupo de Babies: entre 6 y 11 meses, 1 grupo de Chiquis: entre 12 y 23 meses, 5 grupos de exploradores: de 2 a 3 años, 5 grupos de genios: de 3 a 4 años, 4 grupos de creativos: de 4 a 5 años. Cabe subrayar que los niños y niñas con discapacidad están incluidos en los diferentes grupos acorde a su edad en aras de ofrecer una atención integral de calidad y con equidad.

En cuanto, al cuarto componente, *talento humano*, se pudo establecer que el CDI Huellitas cuenta con un equipo de trabajo funcional, multidisciplinario con excelentes capacidades profesionales, personales y habilidades; con la formación o experiencia en el trabajo para población con discapacidad, y en los procesos de formación del talento humano. Este equipo de trabajo es capacitado constantemente sobre temas de atención a niños y niñas con discapacidad y en preparan en todo tipo de discapacidad: física, sensorial o

cognitiva.

También se estableció en el quinto componente, ambientes educativos y protectores, que las instalaciones del CDI Huellitas según lineamientos del ICBF están diseñadas de manera intencionada para desarrollar procesos de educación inicial teniendo en cuenta su articulación con el proceso pedagógico, es decir, que las instalaciones están adecuadas para la atención de niños con cualquier tipo de discapacidad. En las acciones concretas a los niños con discapacidad se encontró que JDG con diagnóstico de parálisis cerebral espástica, y que es llevado en una silla de ruedas, se le consiguió una silla de carro para bebe, a la que se le adaptó una base de madera para que le diera estabilidad en el piso, esto le facilitó participación social en el comedor, logrando que desarrolle su autonomía, participación social e independencia tanto en los ambientes pedagógicos como en los nutricionales.

El componente *administración y gestión*, encargado de las actividades de planeación, organización, ejecución, seguimiento, y evaluación de los servicios, teniendo en cuenta, que se atienden 365 niños y niñas. La Corporación el Minuto de Dios de Garzón CORMIDI, empresa administradora de servicio EAS, operador de este CDI, es muy comprometida y sensible con la atención a población con discapacidad y para ello gestiona recursos para garantizar su inclusión, de igual forma se contrató a dos coordinadoras, una de tiempo completo y otra de medio tiempo, siendo la de medio tiempo que es quien asume la labor de orientar el proceso de inclusión tanto con el talento humano del CDI como con las familias y cuidadores de los niños y niñas. De igual forma, por medio de

este componente, se les ha conseguido los diferentes elementos necesarios para las necesidades de los niños con discapacidad.

La guía de observación (Tabla 1) permite evaluar las condiciones de los componentes de atención para la primera infancia en el Centro de De-

sarrollo infantil, Huellitas de la ciudad de Neiva.

Tabla 1.
Resultados Guía de observación

N°	Componente	Criterios de análisis	SI	NO
1	Familia, Comunidad y Redes Sociales	Plan de formación y acompañamiento a las familias de niños con estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales	X	
		Caracterización socio económica y complementaria a cada una de las familias incluyendo a las de los niños y niñas con necesidades educativas especiales, con el fin de conocer La realidad de su entorno familiar y establecer los planes de formación y acompañamientos	X	
		Jornadas de capacitación y sensibilización con los padres y cuidadores de la propuesta pedagógica de los niños con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales.	X	
		Rutas de atención a las familias de los niños con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en situaciones de inobservancia, amenaza o vulneración de derechos	X	
		Valoración de niñas y niños con discapacidad se debe realizar según lo descrito en la "Guía Técnica del Componente de Alimentación y Nutrición para la Población con Discapacidad	X	
2	Salud y Nutrición	Procedimientos para disminuir los riesgos de contaminación de los productos manufacturados y evitar enfermedades en los niños.	X	
		Diagnostico nutricional individual y planes de intervención según el concepto del o la Nutricionista para los niños con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales.	X	
3	Proceso pedagógico	Control y verificación de atención oportuna en salud (controles de crecimiento y desarrollo, vacunas y afiliación a EPS)	X	
		Activación de rutas por vulneración de los derechos en salud.	X	
		Los agentes educativos determinan los ajustes razonables que requieren los niños con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales para participar en las actividades que se desarrollan en el CDI.	X	
4	Talento Humano	En las actividades y la enseñanza cuentan con el uso de lenguajes accesibles en las actividades: material en relieves y texturas, Braille, iconografía, imágenes aumentadas o macro-tipos, audios en lenguas, modelos lingüísticos, Lengua de Señas Colombiana, entre otros elementos.	X	
		El CDI cuando atiende a niñas y niños con discapacidad enriquece los ambientes con señales visuales y auditivas, colores y contrastes para promover la exploración e interacción de la niña y el niño,	X	
		Implementan plan de estimulación individual y calendario de actividades "planes caseros" acorde a las capacidades de cada niño o niña	X	
		En el CDI se lleva a cabo regularmente un proceso de inducción, formación y planeación periódica, con el fin de garantizar una alta calidad en la ejecución de la atención integral	X	
		Nivel educativo de técnico, tecnólogo o licenciado en pedagogía, psicología, salud ocupacional, preescolar, educación inicial o educación especial	X	
		Experiencia laboral directa mínima de 1 año en trabajo pedagógico con niñas y niños en primera infancia y con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales.	X	
		Asisten a procesos de autoevaluación, co-evaluación y retroalimentación de las competencias profesionales de cada uno de los agentes educativos.	X	
		Asisten a reuniones y encuentros formativos frecuentes que posibiliten la reflexión y retroalimentación de la acción educativa.	X	
		El CDI tiene protocolo para el control de riesgos y el manejo de accidentes o situaciones que afecten la vida o integridad de las niñas y los niños durante las diferentes actividades al interior de la institución.	X	

5	Ambiente educativos y protectores	Adecuación de espacios que posibiliten la accesibilidad y movilidad de las niñas y los niños con discapacidad de acuerdo con la normatividad vigente	X
		Las aulas de clase cuentan con los recursos didácticos necesarios para un buen proceso de enseñanza y aprendizaje	X
		Los espacios recreativos están delimitados con materiales seguros para las niñas y los niños, dentro de los cuales no podrán utilizarse materiales que representen algún tipo de riesgo.	X
6	Administración y gestión	Registran y actualizan la información de las niñas, los niños con discapacidad, sus familias, cuidadores y el talento humano a través de los mecanismos que definan las entidades competentes.	X
		El CDI cuenta con un mecanismo que permita registrar, analizar y tramitar las sugerencias, quejas y reclamos y generar las acciones pertinentes	X
		El CDI cuenta con la información de los padres, las madres o los adultos responsables de las niñas y los niños con discapacidad	X

Nota. Fuente: Elaboración propia con información del ICBF, 2018.

La guía de observación conformada por los seis componentes que son requisito para que las condiciones de calidad en atención a los educandos se cumplan a cabalidad.

En el primer componente: *familia, comunidad y redes sociales*, se halló que en estos momentos se están cumpliendo, lo que significa que, en el CDI Huellitas de la ciudad de Neiva, reconocen que las familias tienen un papel protagónico, porque actúan como agentes de transformación social, y tienen la responsabilidad de realizar acciones en favor del cuidado y la crianza de sus hijos. Asimismo, lo observado permitió evidenciar, que el CDI ha establecido rutas de atención para asegurar un seguimiento a las familias y fortalecer su rol en la construcción de ambientes seguros que favorezcan el desarrollo de las capacidades de sus hijos a pesar de tener algún tipo de discapacidad o barrera educativa.

En el segundo componente: *salud y nutrición*, se pudo observar que el CDI orienta sus acciones en promover el derecho a la vida y el bienestar físico de los niños y niñas, para garantizarle un alto nivel nutricional (70 %) y de salud, orientando la minuta según la guía para niños con discapacidad lo cual es trascendental porque uno de los propósitos del Enfoque de discapacidad, la equidad y pertinencia.

Continuando con el tercer componente: *proceso pedagógico*, al igual que los dos anteriores, se está cumpliendo, lo que significa, que, en el CDI Huelli-

tas, los agentes educativos por medio de los ajustes razonables adecuados a las características de los educandos potencializan sus capacidades y los ayudan a adquirir habilidades para la vida. Desde esta perspectiva, las prácticas pedagógicas adquieren sentido porque posibilitan la formación de educandos con pensamiento crítico ante el mundo, para aportar al desarrollo social y, sobre todo, para configurarse como sujetos más humanos, dispuestos a reconocer que cada persona es diversa y que la relación con el otro es fundamental para establecer buenas relaciones personales y sociales (Blanco, 2015).

En lo que respecta al cuarto componente: *talento humano*, se constató que el personal cumple con los perfiles del talento humano que se requieren para la atención de las niñas y los niños, con enfoque diferencial. Además, en lo observado se halló que el CDI les ofrece capacitación, así como autoevaluaciones lo que posibilita una retroalimentación para superar falencias y seguir mejorando en sus funciones. Para una educación de calidad y sin ninguna discriminación, es un aporte significativo contar con profesionales con las competencias necesarias para orientar a niños y niñas con capacidades diversas, ya que el docente según la Ley 115 de 1994 debe ser capaz de formar personas con limitaciones físicas, sensoriales, o con capacidades intelectuales excepcionales (art. 46).

Con la observación de ambientes

educativos y protectores, de acuerdo con los hallazgos, es evidente que la estructura del CDI garantiza el cumplimiento de los estándares del componente. En términos generales, se encuentra que el CDI cuenta con planes de acción preventiva para posibles situaciones de riesgo tan básicas como el daño de algún elemento de la dotación y cumple con las condiciones de acceso y movilidad que favorecen la inclusión de personas en situación de discapacidad. Asimismo, todos los elementos y materiales destinados para la labor didáctica son suficientes, adecuados, se mantienen organizados y el personal se ha capacitado para su correcto uso.

Finalmente, en el último componente: *administración y gestión*, que se encarga de la gestión documental de la información sobre las niñas, los niños, sus familias o cuidadores, el talento humano y la gestión administrativa y financiera del CDI, se observó que en el CDI se registra y actualiza la información de los niños, sus familias, cuidadores lo que puede permitir el diseño e implementación de rutas de atención

a las familias para brindarles el apoyo necesario en cuanto las necesidades de sus hijos. Por otro lado, se observó que el CDI cuenta con un mecanismo que permite registrar, analizar y tramitar las sugerencias, quejas y reclamos, con el fin de adelantar las acciones pertinentes, Cuenta con la información de los padres, las madres o los adultos responsables de las niñas y los niños con discapacidad. De igual forma se cuenta con el apoyo y compromiso CORMIDI operador del CDI y la contratación del talento humano que cumple los perfiles establecidos en el manual operativo del ICBF y que requieren para este fin como el caso de una Coordinadora especialista en inclusión.

En la Tabla 2 se presenta la síntesis de los resultados obtenidos, que permite visibilizar los aspectos que facilitan o limitan la implementación del enfoque de discapacidad en el CDI conforme a los componentes definidos en los lineamientos de ICBF para la atención integral de los niños y niñas en primera infancia.

Tabla 2.
Panorama de análisis

Categorías	Análisis documental	Guía de observación	Entrevistas	Reflexión
Componentes	Las acciones de los seis componentes están orientadas a asegurar una correcta implementación del enfoque de discapacidad teniendo en cuenta a la familia como escenario principal en el desarrollo integral y educación inicial de los niños y niñas, ya que, actúan como agentes de transformación	Los seis componentes reconocen que las familias tienen un papel protagónico y han establecido rutas de atención para asegurar un seguimiento a las familias y fortalecer su rol en la construcción de ambientes seguros que favorezcan el desarrollo de	Los funcionarios tienen claro que deben “brindar una atención de calidad para garantizar el desarrollo integral en los niños del CDI.” (Proceso pedagógico) . “Todos somos un equipo y buscamos actividades acordes a su edad y a las necesidades de cada niño con la intencionalidad de potencializar su desarrollo” (Talento Hu-	Estos componentes según el ICBF (2018) tiene como propósito convertir el CDI en un escenario en el que se propician hábitos de vida saludables durante el curso de la vida, se garantice el consumo de los alimentos requeridos de acuerdo con los grupos de edad. Asimismo, quieren reconocer los derechos de

<p>Organización</p>	<p>social, y tienen la responsabilidad de realizar acciones en favor del cuidado y la crianza de sus hijos.</p> <p>A partir de los aspectos que abarcan cada uno de los componentes y las acciones en cada uno, para los funcionarios están explícitas y bien determinadas sus funciones, y las instalaciones están diseñadas para la atención de población con discapacidad, lo que facilita se implemente el enfoque de discapacidad acorde a los lineamientos del ICBF</p>	<p>las capacidades de sus hijos a pesar de tener algún tipo de discapacidad o barrera educativa.</p> <p>Observados los componentes a través de los criterios establecidos se pudo determinar que la única falencia en esta organización del CDI es que a pesar de registrar la información en el Cuéntame, no se logra el apoyo intersectorial con salud, cultura, como entornos que según política pública de primera infancia deben garantizar el goce efectivo de los derechos de los niños y</p>	<p>mano). “Haciéndoles seguimiento a estos niños, ellos llevan una carpeta con los documentos que garantizan el goce de sus derechos. El operador del CDI Huellitas, CORMIDI es muy sensible a la discapacidad y gestiona recursos y apoyos para garantizar la atención” (Administración y gestión).</p> <p>Los funcionarios tienen claras sus responsabilidades y funciones en pro de la inclusión que les ha permitido a las distintas dependencias establecer un trabajo colaborativo en el que la implementación de estrategias es uno de los recursos para atender las necesidades de los educandos: “Se trabaja en equipo”; “Buscamos el trabajo colaborativo”.</p>	<p>niños, niñas, promoviendo la equidad y la no discriminación bajo el principio de corresponsabilidad (ICBF, 2013)</p> <p>En lo que respecta a la organización, Blanco (2015) afirma que más importante que la cantidad de recursos es la calidad y adecuación de los mismos; en este sentido un factor importante es la preparación de los diferentes profesionales involucrados en el proceso. Para Booth y Ainscow (2001), una buena organización posibilita “la creación de una cultura escolar que fomente la preocupación por desarrollar formas de trabajo que procuren reducir las barreras que dificultan la participación de los alumnos”.</p>
----------------------------	---	--	---	---

Atención diferencial

A través de cada uno de los componentes se les está brindando la atención requerida a las familias con niños y niñas con discapacidad. como lo es el caso de un niño con DX Retraso global en el desarrollo, otro con diagnóstico de parálisis cerebral espástica, a quien se le adato una silla de carro para mayor estabilidad y comodidad para estar en clase y en el comedor, eso le brindo independencia para el desarrollo de sus actividades

niñas, facilitar las rutas de, de igual forma las familias les falta compromiso con sus hijos.

El cumplimiento de los criterios de análisis de la guía de observación, demuestran que en el CDI se está llevando a cabo a la atención diferencial, acompañando a las familias y la comunidad protectora de niñas y niños, desde las cuales se concretan las acciones que le dan sentido a la educación inicial en los entornos del hogar.

Adicional se está promoviendo el derecho a la vida y el bienestar físico de los niños y niñas, para garantizarle un alto nivel de salud, promoviendo la equidad y la no discriminación.

Según los funcionarios a través de acciones como inversión, capacitaciones, adecuación de las instalaciones se les esta brindado esta atención a cada uno de los niños. Otras formas son "Que el sector salud articule con apoyo terapéuticos a los niños con discapacidad" y "Haciéndoles seguimiento a estos niños, ellos llevan una carpeta de evolución" "que las familias se comprometan más con la atención y el cuidado de sus niños".

A través de esta atención se hace un reconocimiento de las particularidades personales y comunitarias de quienes históricamente han sufrido exclusiones sociales (ONU, s, f).

Se garantiza una atención diferencial y especializada a niñas, niños y adolescentes con discapacidad (ICBF, 2013) Se reconoce que cada persona es diversa y que la relación con el otro es fundamental para establecer buenas relaciones personales y sociales (Blanco, 2015).

Nota. Fuente: Elaboración propia con información del ICBF, 2018.

Conclusiones

Con respecto a los criterios referidos a la organización se evidencia que el componente de Talento Humano de la guía de observación y el análisis documental, en el que se evidenció que el CDI Huellitas de la ciudad de Neiva cuenta con profesionales con experiencia en primera infancia, discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales cuyas funciones son “desarrollar capacidades motoras en los niños del CDI” (F.2), o “fortalecer las habilidades de los niños a través de las actividades rectoras” (F.4). Contar con personal con los conocimientos y experiencia para este tipo de población es trascendental debido a que “la educación inclusiva y la atención a la diversidad demandan una mayor competencia profesional de los docentes, un trabajo en equipo, y proyectos educativos más amplios y flexibles que se puedan adaptar a las distintas necesidades del alumnado” (Blanco, 2006, pág. 12).

La preparación con la que cuenta el talento humano se pudo constatar con el análisis documental realizado y esta preparación es reforzada con capacitación por parte del CDI. La preparación individual y las capacitaciones han permitido a las distintas dependencias establecer un trabajo colaborativo en el que la implementación de estrategias es uno de los recursos para atender las necesidades de los educandos: “Se trabaja en equipo” (F.1); “Buscamos el trabajo colaborativo” (F.11); “Se buscan estrategias para ayudar al niño” (F.10). Para terminar con esta primera ca-

tegoría, los funcionarios respondieron, que, dado el resultado de las capacitaciones brindadas por el CDI, tienen claro las condiciones o directrices para implementar el enfoque: “si existe claridad, ya que desde que el niño entra se debe saber qué es lo que se va a trabajar con él” (F.1).

El enfoque diferencial de discapacidad en el CDI Huellitas de la ciudad de Neiva se está implementando a través de recursos, capacitaciones y adecuaciones a la estructura del CDI: “Implementando recursos y capacitando al personal” (F.3); “Adecuando el Centro acorde a las discapacidades básicas de los niños” (F.6). Lo manifestado por los funcionarios ratifica lo hallado en el análisis documental en el componente talento humano, administración y gestión, y ambientes protectores. En lo que respecta a la inversión monetaria, lo hallado en las respuestas lo confirma el comunicado del ICBF (2108) al publicar que, para el funcionamiento del CDI Huellitas, invirtió “\$927 millones y en su construcción el Ministerio de Vivienda destinó cerca de \$3.206 millones” (pág. 1).

En lo que se refiere la estructura, las respuestas de los funcionarios tienen soporte tanto en el análisis documental de los componentes y la guía de observación, se pudo constatar espacios físicos que responden a las intencionalidades pedagógicas, permitiendo que niñas y niños potencien su desarrollo. En estos momentos el CDI Huellita de Neiva tiene 16 aulas pedagógicas, ludoteca, sala cuna, comedor, cocina, enfermería, zonas verdes, área de recreación, ba-

ños para adultos y para niños con discapacidad.

En lo referido propiamente a la intervención, se encontró que esta guarda una directa relación con el componente procesos pedagógicos, ya que hace referencia a las acciones concretas del talento humano en pro de la implementación del enfoque. En el análisis documental de los componentes y la guía de observación quedó demostrado que los agentes educativos por medio de los ajustes razonables adecuados a las características de los educandos potencializan sus capacidades y los ayudan a adquirir habilidades para la vida. De igual forma, por medio de interacciones enriquecidas con sus cuidadores, familias, sus pares, los funcionarios del CDI Huellitas, potencian el desarrollo integral de niñas y niños desde la gestación.

Debido a esas acciones, ambientes protectores y la efectividad del componente de administración y gestión, los niños con capacidades diversas están incluidos en los distintos grupos creados dentro del CDI con el propósito de brindar igualdad de oportunidades. Por esta razón, niños como JDG, diagnosticado con Cuadriparesia espástica, congénita y alteraciones de las propiedades tróficas y NSH niña de 2 años de edad, diagnosticada con retraso psicomotor y retraso en su lenguaje, son educados y atendidos acorde a su edad y sus características. Por esta razón, niños como JDG, de 5 años con DX Cuadriparesia espástica nivel V/V congénita, alteraciones de las propiedades tróficas y NSH Niña de 2

años 6 meses, Dx retraso psicomotor, retraso en su lenguaje expresivo, son educados y atendidos acorde a su edad y sus características debidamente diagnosticadas por un profesional de la salud.

Entre las principales fortalezas del CDI Huellitas, en la implementación del enfoque de discapacidad según la guía de observación y las entrevistas, está el talento humano con el que cuenta para atender a los niños y niñas, ya que estos profesionales capacitados y con experiencia, impulsan positivamente los Procesos pedagógicos en el CDI.

Los recursos invertidos en planta física y dotación garantizan con un ambiente educativo y protector que favorece la inclusión de personas en situación de discapacidad, ya que, se les facilita la movilidad, sumado a esto, los materiales destinados para el desarrollo de las actividades son suficientes y adecuados para las necesidades y ritmos de aprendizaje de los niños y niñas.

En el CDI el enfoque de discapacidad se está implementando gracias a los recursos destinados para este propósito, la cualificación de los funcionarios en torno a este enfoque, y todo esto gracias a lo establecido en la Ruta de Atención Integral. De igual forma, se está implementado a través de las acciones individuales de cada funcionario, los cuales, realizan “actividades teniendo en cuenta a estos niños, los vinculo a ellas (F.4), leo bastante sobre qué actividades realizar para vincular a los niños con discapacidad” (F.2).

Con base en la guía de observación y el análisis documental de los componentes de atención, encontramos que, desde familia, comunidad y redes, se diseñan planes de acompañamiento, con gestión para la atención en salud, promoción de hábitos y prácticas de vida saludable en salud y nutrición, también se estructura una propuesta pedagógica enriquecida e intencionada a través de la cual se potencie el desarrollo integral de niñas y niños, orientada por un talento humano con formación y experiencia. Por último, Cormidi como operador del CDI, gestiona los recursos o elementos necesarios para atender con equidad y pertinencia a los niños y niñas en ambientes educativos y protectores garantizando su participación social en igualdad de oportunidades.

Los limitantes que se encontraron en este caso para la implementación del enfoque de discapacidad en el CDI Huellitas son: la falta de apoyo intersectorial de entornos como salud que según política pública de primera infancia deben garantizar el goce efectivo de los derechos de los niños y las niñas en primera infancia. Otro entorno es el hogar, como primer entorno protector y garante de los derechos les falta más compromiso con los niños con discapacidad.

A nivel de recomendaciones se considera que el CDI Mi Hogar Huellitas del IV centenario, debe ser referente ante el ICBF y demás entornos (salud, educación, hogar) responsables de brindar atención a niños, niñas y adolescentes que si se puede garantizar una atención pertinente

con equidad, donde se garantice la participación social en igualdad de oportunidades. También que es necesario comprometer a estos entornos a trabajar de forma intersectorial, donde se rompan las barreras de gestión, articulación y asignación de recursos para la atención oportuna en diagnósticos especializados, apoyos terapéuticos, nutricionales, asignando recursos necesarios para garantizar los ajustes razonables oportunos, reconociendo y visibilizando la discapacidad desde un enfoque diferencial.

Referencias

Alcántara, G; Cardoza, S.; y Lima, M. (2013). Estudio comparativo del recreo dirigido y el recreo no dirigido y su influencia en la conducta de los y las estudiantes del turno matutino del segundo ciclo de educación básica del centro escolar Jorge Larde del municipio de San Martín y el centro escolar San Luis Talpa del municipio de San Luis Talpa (Tesis doctoral). Universidad de El Salvador, San Salvador.

Artavia, J. M. (2014). El papel de supervisión del personal docente durante el desarrollo del recreo escolar. *Revista educación*, 19-36. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44031370002>.

Burbules, N. (1989). Una teoría del poder en educación. *Revista Propuesta Educativa*, año 1, n.1, p. 13-29.

- Burítica, D. (2014). El recreo: ¿Es posible pensarlo pedagógicamente? Un camino hacia la prevención de comportamiento agresivo. Tolima: Universidad del Tolima.
- Casas Gómez, M. (1986). La interdicción lingüística-Mecanismos del eufemismo y disfemismo. Cádiz: Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Campos, G.; y Lule, N. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai*, 7(13), 45-60. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3979972>.
- Carreter, L. (1998): Diccionario de términos filológicos. Madrid: Gredos.
- Chaves, A. (2013). Una mirada a los recreos escolares: El sentir y pensar de los niños y niñas. *Revista Electrónica Educar*, 17 (1), 67-87. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194125789005>.
- De Castro, M. (2018). El recreo como espacio-tiempo de valores. *Revista educación en valores*, (29), 53-61. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7020956>.
- Fontanille, J. (2001). *Semiótica del discurso*. Lima: Universidad de Lima.
- Gold, R. (1958). Roles in sociological field observation. En: *Social Forces*, 36, 217-213.
- González S.; Restrepo C.; y Agudelo Ch. (2014). El recreo en la Educación Básica: una pregunta por el juego y la convivencia escolar. (Tesis de Maestría). Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia.
- Greimas, A.; y Courtés, J. (1990). *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Herrero, M. (1997). La importancia de la observación en el proceso educativo. En: *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, (1), 85.
- Jarauta, S. (2017). Una mirada al patio: análisis observacional del recreo en educación infantil. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- López, P. (2017). El recreo o descanso escolar: ¿Escenario educativo para el reconocimiento del otro? Manizales: Universidad Católica de Manizales.
- Mandoki, K. (2006). *Prosaica uno*. México: Siglo XXI Editores.
- Peñaranda, C. (2017). El recreo como espacio de interacción: un estudio observacional. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Pérez, L.; y Collazos, T. (2007). Los patios de recreo como espacios de aprendizaje en las instituciones educativas sedes Pablo Sexto en el municipio de Dos Quebradas (Tesis de pregrado). Universidad Tecnológica de Pereira, Co-

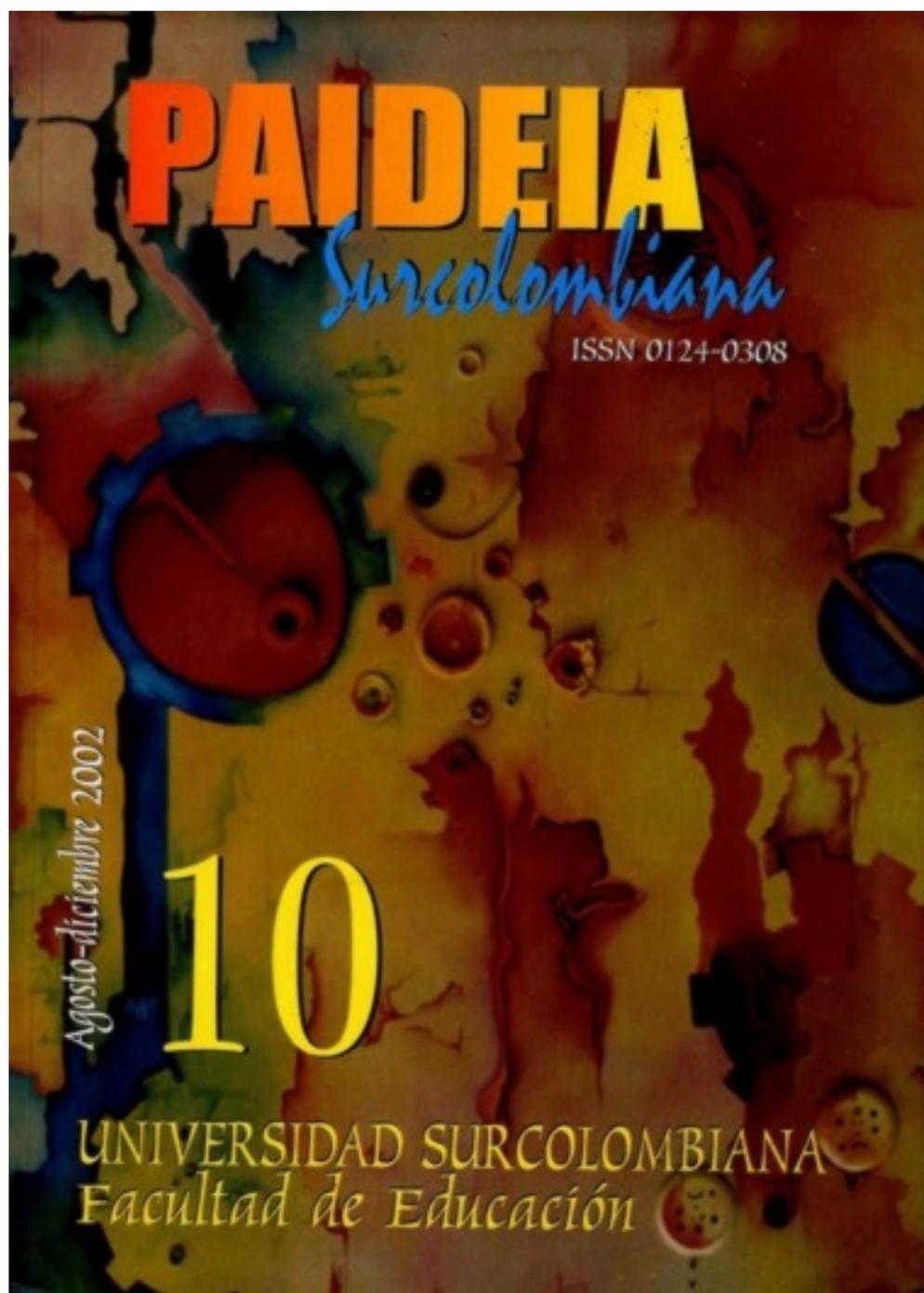
lombia.

Postic, M.; y De Ketele, J. (2000). *Observar las situaciones educativas*. Madrid: Narcea Ediciones.

Rodríguez, G.; Gil, J.; y García, E. (1998). *Metodología de la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Aljibe.

Rosenberg, M. J.; y Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes. En: *Attitude organization and change* (pp. 1-14). New Haven, CT: Yale University Press.

Valbuena, É. (2016). El análisis del contenido: de lo manifiesto a lo oculto. En: *La investigación en Ciencias Sociales*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.



Portada revista Paideia Surcolombiana No. 10
Año: 2002
Fuente: Revisa Paideia Surcolombiana

Representaciones sociales sobre medio ambiente en los niños de una institución etnoeducativa del Huila

Social representations about the environment in children of an ethno-educational institution in Huila

Representações sociais sobre o meio ambiente nas crianças de uma Instituição Etnoeducativa do Huila

Manuel Alejandro Liscano Salazar

Magíster en Educación para la Inclusión
Institución Educativa Palestina
malejols1212@gmail.com

Resumen

La siguiente investigación devela las representaciones sociales de un grupo de niños y niñas mestizos e indígenas que asisten a una institución etnoeducativa, permitiendo analizar sus saberes, actitudes y acciones respecto al medio ambiente, para así proporcionar un plan de estudios guía en el área de ciencias naturales que permitan desarrollar e implementar los conocimientos ancestrales con los occidentales; basado en un enfoque cualitativo y un diseño etnográfico. Dentro de los hallazgos se aprecia el valor por la preservación del entorno, su productividad y beneficios del buen uso, atribuyendo esto a la Pachamama, el valor cultural y aporte de la población indígena a la población mestiza por medio de los saberes ancestrales del cabildo Yakuas, de igual forma, se observó la postura, nociones y acciones que presentan los estudiantes mestizos dentro y fuera del aula, a los cuales trae perjuicios por sus nociones, encontrándose alejadas de la aplicación y acción de la productividad y los aportes que genera el medio ambiente, entendiendo que el equilibrio con la naturaleza es esencial para el ser humano. Lo anterior, se permite reorientar con la propuesta del plan de estudios inclusivo, dándole el valor que se merece a las comunidades indígenas y el medio ambiente.

Palabras claves: Representaciones sociales, medio ambiente, educación inclusiva.

Abstract

The following research reveals the social representations of a group of mestizo and indigenous boys and girls who attend an ethno-educational institution, allowing the analysis of their knowledge, attitudes and actions regarding the environment, in order to provide a guide study plan in the area of sciences natural that allow the development and implementation of ancestral knowledge with Westerners; based on a qualitative approach and an ethnographic design. Among the findings, the value for the preservation of the environment, its productivity and benefits of good use is appreciated, attributing this to the Pachamama, the cultural value and contribution of the indigenous population to the mestizo population through the ancestral knowledge of the Yakuas council. In the same way, the posture, notions and actions presented by mestizo students inside and outside the classroom were observed, to which they bring harm due to their notions, being far from the application and action of productivity and the contributions generated by the environment environment, understanding that balance with nature is essential for human beings. The foregoing is allowed to reorient with the inclusive curriculum proposal, giving the value it deserves to indigenous communities and the environment.

Keywords: Social representations, environment, inclusive education.

Resumo

A pesquisa visa as representações sociais de um grupo de crianças mestiças e indígenas que frequentam uma Instituição etnoeducativa, a partir do análise de seus conhecimentos, atitudes e ações em relação ao meio ambiente, com o propósito de desenvolver um plano de estudos guia da área das ciências naturais que permitem o desenvolvimento e implementação de conhecimentos ancestrais com os ocidentais; com uma abordagem qualitativa e um desenho metodológico etnográfico. Nos achados destaca-se o valor da preservação do meio, sua produtividade e benefícios do bom uso, atribuindo-se à Pachamama, é a importância cultural e a contribuição da comunidade indígena para a população mestiça através dos saberes ancestrais da Comunidade Yakuas. Do mesmo jeito, foram observadas as posturas, noções e ações apresentadas pelos alunos mestiços dentro e fora da sala de aula, às quais trazem prejuízos devido às suas noções, estando longe da aplicação e ação da produtividade e das contribuições geradas pelo meio ambiente, compreendendo que o equilíbrio com a natureza é essencial para o ser humano. O exposto permite reorientar-se com a proposta curricular inclusiva, atribuindo-lhe o valor que merece para as comunidades indígenas e para o meio ambiente.

Palavras-chave: Representações sociais, meio ambiente, educação inclusiva.

Introducción

En el desarrollo y mejoramiento del proceso educativo, se evidencia que los filósofos y grandes autores pedagogos que hicieron inmersión a propuestas pedagógicas que permitieran ver la ciencia de la educación de forma tal, que atendiera a las necesidades presentes de la población. Propuestas que se resaltan en romper el molde que interfiere en el desarrollo natural del educando, guiándolo al consumismo e industrialización. Este tipo de naturaleza se pretende ser transformada con las bases temáticas de la actualidad, pero realizando inclusión educativa, propuestas que atienden a la necesidad y estado específica del educando.

En esta ocasión, para poder realizar una propuesta para la elaboración de un plan de estudios que se encuentra inmerso en dos poblaciones (indígenas y mestizos), se desarrolla la investigación por medio de las representaciones sociales, trabajo que se viene implementando en el comportamiento y acción de las sociedades a partir de las ciencias sociales. Este tipo de estudio ha permitido analizar los comportamientos, prácticas, conocimiento y demás en un foco de la sociedad, generando reflexión y solución a las problemáticas presentes. Desde esta forma, se utiliza como herramienta para poder analizar, comparar y reflexionar, sobre la educación en una escuela etnoeducativa. Identificando los factores que afectan y benefician a cada comunidad y entablar comunicación entre ellas, para no degradar ningún tipo de costumbres o rituales a los

cuales hagan parte de su cotidianidad.

Ante ello, hacemos un recorrido de las investigaciones realizadas y enfocadas, como la presentes que dentro del marco conceptual se encuentra el artículo “La educación inclusiva como derecho”, Blanco (como se cita en Ainscow y Echeita, 2011) “uno de los aspectos más conflictivos de esta perspectiva es que el término de inclusión aparece siempre íntimamente ligado al de necesidades educativas especiales” (pág. 29). Esto se puede evidenciar en la investigación internacional de Barriga (2008) tituló “Miradas a la interculturalidad: el caso de una escuela urbana con niños indígenas”, donde se logra identificar que las comunidades indígenas vienen siendo discriminadas o atacadas por la modernidad, generando un daño a nivel sociocultural, dejando a la deriva y sin respaldo a la comunidad vulnerable.

Partiendo desde su entorno y el contexto en el cual se desarrollan las actividades de las comunidades indígenas, se determina medio ambiente, según Villalobos y Paredes (2003), como “el funcionamiento de los sistemas naturales y los sociales, se sitúa en el escenario mismo de la vida natural y social” (pág. 26), entendiendo que si no existe relación entre ellos y unas prácticas adecuadas la humanidad no podría existir sin la naturaleza. Se puede definir medio ambiente según Martínez (2012): “la educación ambiental es un proceso de transmisión de conocimiento y actitudes, sirve como un instrumento para transmitir los rasgos básicos de la cultura,

las técnicas vitales para la sociedad y un conjunto de actitudes, normas, valores y otros” (pág. 82).

Teniendo en cuenta la investigación internacional de Hebe (2005), que lleva como nombre “Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos”, resalta las representaciones sociales para poder entender las concepciones que tiene los alumnos, siendo el camino correcto para llenar los vacíos del producto de las prácticas pedagógicas, logrando obtener un aprendizaje significativo en el alumnado. Partiendo de lo anterior, se identifica que las representaciones sociales son un método eficaz de poder identificar las problemáticas dentro de la sociedad.

Entre la revisión de antecedentes nacionales se encuentra la investigación titulada “Representaciones sociales sobre el cambio climático y sus efectos en adolescentes en instituciones oficiales y privadas de montería - Córdoba, Colombia”, elaborada por Portillo, Vega, Cadavid y Pérez (2017). Utilizan las nociones que tienen los estudiantes para poder identificar las falencias y dificultades que se desarrollan en el aula de clase, en su práctica diaria y sus vivencias.

Por otra parte, el estudio realizado por Castañeda y Ramírez (2017), titulado “Representaciones sociales sobre cambio climático en estudiantes de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia”, tuvo como objetivo identificar cuáles son las concepciones que tiene los estudiantes hacia el cambio climático, las

acciones, actitudes y práctica a realizar, para poder mitigar y generar conciencia en la ciudadanía, como a los futuros licenciados en ciencias naturales y educación ambiental, que pueden transformar la sociedad.

Finalmente, se resalta la investigación local de Ordoñez (2011), que lleva como nombre “Representaciones sociales de la Escuela que presenta un grupo de niñas internas de la institución educativa de la zona centro del departamento del Huila”. Este estudio se centró en conocer e indagar las creencias, sentimientos y experiencias que tienen las estudiantes de la escuela y así poder comprender a profundidad las dificultades o procesos que se llevan a cabo en este tipo de instituciones.

Según Farr (1983), “el estudio de las representaciones sociales nos ayuda a comprender mejor algunos de los mecanismos involucrados en este proceso de trasmisión cultural” (pág. 654). De esta forma, la investigación se caracterizará en las creencias, vivencias, sentimientos y las prácticas para generar inclusión educativa en la zona, proponiendo un plan de estudios que permita la inclusión educativa y atención al medio ambiente.

Metodología

El desarrollo de la investigación fue de tipo cualitativo, con el fin de poder determinar la flexibilidad y las perspectivas de las personas, accediendo hacer de ellas un todo y así lograr tener un margen de información significativa por medio de una

metodología etnográfica.

Como método de recolección se utilizó una entrevista semi-estructurada, para la cual se solicitó al participante que mientras se aplicaba, realizara un dibujo para ser así más agradable su desarrollo; por otra parte, la observación participante, permite introducir al investigador más allá de su rol y así obtener más información, siendo esta la herramienta más utilizada en el enfoque cualitativo.

En la sistematización, se utiliza la simbología propuesta por Amórtegui y Correa (2012), donde cada estudiante recibe la simbología (E), e identificado por etnia, (M) si es mestizo o (I) si es indígena, seguido de un número como código único, (ET) para referirnos al docente en propiedad, (DC) para diario de campo y finalmente para las observaciones se utilizó el símbolo (O).

Para el análisis de información se utilizó categorización de la información por medio del microanálisis propuesto por Corbin y Strauss (2002), investigadores a los cuales nos permiten accionar en una técnica que tiene como forma de análisis detallado línea por línea en las conversaciones o narraciones por los participantes desde las distintas actividades. Lo anterior, aportando tres categorías: categoría abierta como “el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (pág. 110); categoría axial como el “proceso de relacionar las categorías y subcategorías, deno-

minadas axial porque la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría, y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones” (pág. 135); y, finalmente, la categoría selectiva como “proceso de integrar y refinar la teoría” (pág. 157). Siendo de esta forma, la exaltación e identificación de las dificultades y virtudes que se hacen presente contribuyendo a la elaboración de la propuesta para poder atender a foco social.

Resultados y discusión

Las representaciones sociales que los niños y niñas proyectaron con respecto a la categoría de creencias con la interacción con el medio ambiente son positivas y constructivas, afirmando que es de suma importancia el cuidado, preservación del entorno y por lo que lo comprende; los conceptos fundamentales como agua, tierra, árboles y animales son base esencial para el equilibrio del medio en el cual se encuentran inmersos, teniendo respeto ante la naturaleza. De acuerdo con Ordoñez (2011), “la configuración de la creencia se hace por medio de la relación y afectación que tanto las estructuras sociales como otros sujetos, ejercen sobre el individuo” (pág. 82). Es por ello, que en la población indígena tiene mayor relevancia ante la preservación de los elementos del medio ambiente, por otra parte, los estudiantes mestizos, tienen claro dónde, cómo y para qué sirven cada uno de estos elementos, pero sin dar prioridad de sus usos, de igual forma, algunos de ellos resaltan la importancia de proteger sus componentes para poder seguir disfrutando de ellos en un futuro.

También manifestaron una noción de representación en un ser supremo, imagen espiritual o de creación, donde los estudiantes indígenas se refieren a la Pachamama, como la representación de la protección de la naturaleza. Algunos se alejan de esta noción y la señalan como la imagen de una figura femenina, hasta siendo representada como la escuela. Por otra parte, la población mestiza en su minoría desconoce, dejando a un lado la importancia de esta representación, pero al hablar de un Dios, todos los estudiantes tienen total noción de una figura espiritual, de un creador, el cual les dio la vida y los protege. Cuando hablamos de creencias, de acuerdo con Jodelet (como se cita en Materán, 2008), en cuanto a la sociedad, actúa de tal forma que depende del “contexto concreto en el cual están situadas personas o grupos, por la comunicación que se establece entre ellos... por lo cultural; por los códigos, valores e ideologías” (pág. 245).

Se conoce que la población mestiza tiene como característica de invisibilizar al pueblo indígena, generando consigo una “atmosfera de enorme tensión donde las alternativas solo pueden ser la hostilidad, la desconfianza, la negación o la marginación” (Barriga, 2008, pág. 1251). Con ello, se habla que las prácticas que tiene el pueblo indígena con respecto a su entorno y sus componentes son de total respeto y con gran coherencia sin ir a afectar los recursos que obtienen de ello, direccionadas a una total admiración y preservación, donde la comunidad, compañeros,

familia, escuela y maestra, manifiestan cuales son las acciones adecuadas para poder proteger el medio ambiente. De igual forma, al hablar de destrucción, promover y cuidar, se entienden que este tipo de prácticas pueden resultar un prejuicio o beneficios, pero, ante todo, se afirma que es primordial la ayuda al medio ambiente, la razón, que les permite vivir. En cuanto a la población mestiza, reconocen cuales son las prácticas que permiten la preservación de su entorno, pero afirman que los malos hábitos del hombre contribuyen a la degradación de su entorno, solo si se cuida o realizan actividades que promuevan cambiar a las nociones de las personas para hacer impacto positivo en él.

Al centrarnos en sus sentimientos, se identifica que para las dos poblaciones es de suma importancia participar y tener el rol de protector, sin ver perjudicado el medio ambiente, observando de suma importancia los efectos en los seres vivos por las acciones del hombre. Lo anterior, invita al compromiso y el valor moral, como cultural, dentro y fuera de la escuela, de tal forma, se afirma que “es importante que la concepción de las problemáticas ambientales proviene de la percepción empírica... la herencia cultural como conocimiento arraigado en la forma de actuar y pensar de la humanidad” (Portillo, F. et al. 20017, pág. 840).

En cuanto a las vivencias, se identifica que para los indígenas es importante ser de esta comunidad, ya que obtiene de ella grandes beneficios en su formación personal, fami-

liar y social. De lo anterior, se resalta el compromiso de ser constantes en el trabajo y protección de su entorno, para gozar de dichas zonas. Por otra parte, los estudiantes mestizos, manifiestan que al ser responsables y teniendo respeto hacia el medio ambiente, sus sentimientos reflejan felicidad y los incentiva a promover la preservación de estos espacios para seguir divirtiéndose. Con ello se identifica que la formación de la escuela en el pilar ambiental es fructífera, arrojando agradecimiento al estar y recrearse en este tipo de ambientes. Barriga (2008) establece que la escuela bilingüe como “aquella que favorezca la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como del español y elimine la imposición de una lengua sobre otra” (pág. 1230) y de no ser así se puede ver en riesgo la pérdida y extinción de saberes como lo afirma Sánchez (citado en Barriga, 2008) donde la “adaptación a condiciones de vida y de trabajos distintos a las de sus lugares de origen y sobre todo en un medio social que es hostil, traen consigo los riesgos de la pérdida de su cultura y su identidad” (pág. 1251).

Por otra parte, al hablar de las diferencias que traen para ellos el estar en la ciudad o en el campo, se ven reflejado una totalidad en la población participante que el campo representa un lugar donde se puede divertir y pueden observar tranquilidad, paz y la naturaleza en todo su esplendor. La ciudad para ellos representa contaminación, deforestación y degradación de los valores de la sociedad. Esto con base a sus vivencias, donde

Materán (2008) afirma que “las representaciones son producidas por la experiencia de la vida cotidiana, por el sentido común” (pág. 245).

Cabe destacar que todo tipo de comunicación, acción o interrelación depende de las vivencias, prácticas o costumbres a las que se tienen en su mundo de interrelación. Ordoñez (2001) afirma que

el individuo actúa de tal manera al interior de los campos sociales, que se configuran como un espacio físico y simbólico en el que se relacionan, desempeñan sus respectivos roles, los cuales se manifiestan a través de las prácticas sociales. (pág. 84)

Es por ello que la educación inclusiva es la mejor estrategia que permite generar alternativas y valores que promuevan un intercambio de saberes, que no se vea dirigida solamente a las comunidades étnicas, sino, a todo tipo de población que garantice un enriquecimiento de saberes a partir de una sana y respetuosa convivencia, es por ello que Arnaiz (2014) resalta que educar en la diversidad requiere “reconocer la desigualdad de las oportunidades de las distintas personas y de los grupos sociales, a la vez que exige el reconocimiento de valores, normas, intereses y saberes invisibles para la escuela” (pág. 8). Debido a esto, se debe promover una educación inclusiva permite blindar el saber ancestral y el poder complementar al conocimiento occidental, obteniendo de ello un mejor saber, sin atentar a los derechos fundamentales de las etnias, donde este tipo

de educación “tendrá que pensar y presentar alternativas para el pleno desarrollo de la personalidad humana en el aprecio y respeto mutuo por las otras culturas y estilos de vida” (Sáez, 2006, pág. 867) y, de igual forma, comprender que “hace referencia a una lucha política, a una reivindicación por la cultura y lengua propia de diferentes pueblos” (Guido, 2015, pág. 66). Lo anterior se direcciona a un amplio y riguroso trabajo en la implementación de contenido, metodologías y herramientas pedagógicas, que permitan llegar a una educación inclusiva.

Esta investigación se establece como sugerencia de un currículo de ciencias naturales y educación ambiental, desde el grado primero hasta el grado quinto, sumergiendo conte-

nido autóctono del cabildo Yakuas, entendiendo y comprendiendo que el docente ejecuta dentro del contenido occidental, la transversalidad de sus saberes ancestrales. Esta propuesta, incluye directamente los saberes ancestrales en el plan curricular de ciencias naturales, garantizando la transmisión del saber, sin perder la identidad del plantel educativo como escuela etnoeducativa y de esta forma se afirma que “educar inclusivamente es, en primer lugar, una actitud, un sistema de valores y creencias, no una acción ni un conjunto de acciones” (Arnaiz, 2014, pág. 13). En la Figura 1 se ilustra una de las propuestas diseñadas para el plan de estudio inclusivo.

PERIODO	ESTANDAR	DESEMPEÑOS BÁSICOS	INDICADOR DE DESEMPEÑOS	CONTENIDOS	COMPETENCIAS	COMPONENTES	CONTENIDO TRANSVERSAL
2 ^o	Me identifico como un ser vivo que comparte algunas características con otros seres vivos y que se relaciona con ellos en un entorno en el que todos nos desarrollamos	1. → Establezco la relación que tiene mi cuerpo con el entorno. 2. → Reconozco y valoro la importancia del cuidado del medio ambiente.	1.1 → Describo las partes de una planta. 1.2 → Identifico y analizo el ciclo de vida de las plantas. 2.1 → Realizo experiencias para valorar la vida. 2.2 → Planteo y promuevo estrategias que cuiden el medio ambiente.	-El pasado y presente de los seres vivos. -Las partes de las plantas. -Experimento: siembre de acuerdo a los saberes ancestrales. -Mitos de origen de las plantas. -Planeación y promoción del medio ambiente. -El nacimiento de una planta. -Los aportes de las plantas a nuestras vidas desde la medicina ancestral. -Los ambientes y los animales. -Nutrición y vida de los animales. -Los seres vivos que no podemos ver.	INTERPRETATIVA A Nombro las partes de la planta y su utilidad. ARGUMENTATIVA A Examina las experiencias y refleja las anomalías presentadas. PROPOSITIVA Formula y plantea hipótesis de los métodos y herramientas para el cuidado del medio ambiente.	ENTORNO VIVO	COSMOVISIÓN INVESTIGACIÓN MEDICINA ANCESTRAL

Figura 1. La figura ilustra el diseño del plan de estudios en el grado primero del primer periodo.

La educación debe íntegra, reflexiva y constructiva, siempre y cuando no dañe la naturaleza del participante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El educador solo debe entender que mantener la esencia de cada educando, garantiza la diversidad y enriquecimiento social.

Conclusiones

Al realizar la identificación y análisis exhaustivo de cada una de las categorías que reúnen las representaciones sociales, se logra construir un plan de estudios que recopila el pilar ambiental y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), regidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), con ello realizar la inclusión de los saberes ancestrales ante las pautas occidentales para la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, haciendo que la secuencia pedagógica de las temáticas occidentales esté unida con las ancestrales, permitiendo dar la importancia de expresión en la ciencia para las distintas culturas. Esto permite comprender que las representaciones sociales son una metodología que facilita al investigador para poder dar solución a dificultades o falencias que se desarrollan en un grupo social o lograr identificar las fortalezas y habilidades innatas en ellos, contribuyendo con caracterización y análisis de los resultados, que en este caso se enfocó en las categorías de creencias, vivencias, sentimientos y prácticas.

Los roles que emergieron en el desarrollo de la investigación permiten dar un dictamen crítico ante lo que representan las comunida-

des indígenas en nuestro país, siendo subordinadas y reprimidas ante la modernidad y el desarrollo de la ciencia descontrolada. Aquel orden jerárquico permite denotar que, a pesar de tener todas las herramientas en nuestras manos, los caminos son más fáciles de recorrer y comprender con la sabiduría y tolerancia del conocimiento ancestral.

Por otra parte, es de resaltar que el estado se encuentra ante una visión del país, donde las comunidades indígenas son minoría y por lo tanto no son de importancia para ello, esto viéndolo reflejado en las inversiones, la participación y el apoyo incondicional ante sus procesos y aportes del manejo a la naturaleza sin destruirla.

Se espera que, al aplicar el plan de estudios en el proceso educativo, genere conciencia y reflexión en las comunidades aledañas al plantel de estudios y a la comunidad indígena, dando el mismo valor de conocimiento y moral, entendiendo que son nuestras raíces y que por ende es de suma importancia replicar los saberes ancestrales, ante un mundo que se ha dedicado a transformar y destruir aquello que nos da y proporciona vida.

Referencias

- Amórtegui, E.; y Correa, M. (2012). Las prácticas de campo planificadas en el proyecto curricular de Licenciados en Biología de la Universidad Pedagógica Nacional. Caracterización desde la perspectiva del conocimiento profesional

- del profesor de biología. Bogotá: Fundación Francisca Radke.
- Arnaiz, P. (2014). Sobre atención a la diversidad. *Revista de renovación pedagógica*. 252, 1-29.
- Barriga, R. (2008). Miradas a la interculturalidad, el caso de una escuela urbana con niños indígenas. *Revista mexicana de investigación educativa*. 13, 39. 1229-1254.
- Castañeda, L.; y Ramírez, J. (2017). Representaciones sociales sobre cambio climático en estudiantes de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. *Revista Biografía escritos sobre la biología y su enseñanza*. 10, 19. 533-537.
- Cuenca, V.; y Parra, A. (2012). Representaciones sociales sobre sexualidad y educación sexual en docentes de instituciones educativas públicas de la ciudad de Neiva (tesis de pregrado). Universidad Surcolombiana, Huila, Colombia.
- Echeita, G.; y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tujuelo*, 12, 26-46.
- Farr, R. (1983). Escuelas europeas de psicología social: la investigación de presentaciones sociales en Francia. *Revista mexicana de sociología*. 18, 2. 641-658.
- Guidos, S. P. (2013). Hilando, pueblos indígenas. *Cuadernos de literatura del caribe e Hispanoamérica*, 19, 193-213.
- Guido, S. (2015). La educación intercultural como campo de conocimiento: ámbitos de expresión investigativa. Bogotá, Colombia: Universidad pedagógica nacional.
- Hebe, L. (2005). Representaciones sociales: Una manera de atender las ideas de nuestros alumnos. *Revista de la red de investigaciones educativas*. 1, 3. 1-17.
- Materán, A. (2008). Representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza*. 13, 2. 243-248.
- Martínez, R. (2012). Interrelación de la educación ambiental con la huella ecológica. En Vidales, I. (Ed.), *Experiencias latinoamericanas en educación ambiental*. (pp. 79-97) Monterrey, México: Altos estudios.
- Ordoñez, G. (2011). Representaciones sociales sobre una escuela que presentan un grupo de niñas internas de una institución educativa de la zona centro del departamento del Huila (Tesis de maestría). Universidad de Manizales, Colombia.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). Educación e interculturalidad. Quito, Ecuador: UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/quito/>

education/education-and-interculturality/

Portillo, F.; Vega, M.; Cadavid, E.; y Pérez, N. (2017). Representaciones sociales sobre el cambio climático y sus efectos en adolescentes de instituciones oficiales y privadas de Montarí - Córdoba. *Revista Biografía escritos sobre la biología y su enseñanza*. 10, 19. 839-847.

Sáez, R. (2006). La educación intercultural. *Revista de educación*. 339, 859-881.

Strauss, A.; y Corbin, J (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia, Colombia: Universidad de Antioquia.



Portada revista Paideia Surcolombiana No. 11

Año: 2004

Fuente: Revista Paideia Surcolombiana

Paideia

ΠΑΙΔΕΙΑ
REVISTA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

ΠΑΙΔΕΙΑ
REVISTA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN - UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA - TUNJA

Paideia

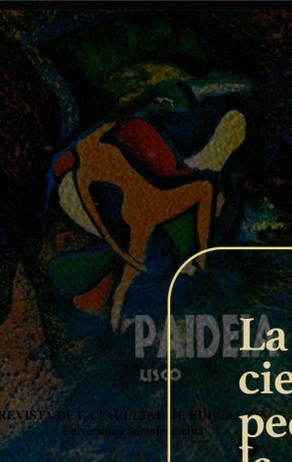


losada
navarro
torres
perca
barbosa

- El mundo del arte como un espacio vital de la formación humana.
- El arte como un espacio vital de la formación humana.
- La importancia de la pedagogía artística y de los métodos en la enseñanza de la física.
- La cultura física de la región: un espacio disciplinado.



REVISTA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
Tunja, febrero de 1997

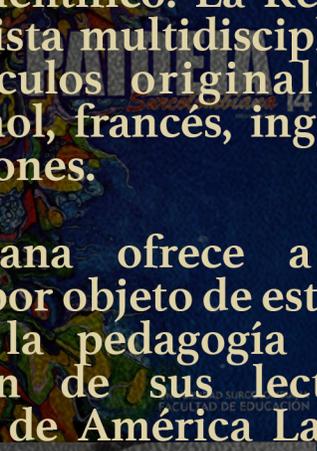
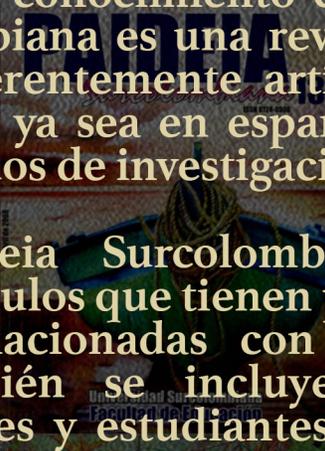
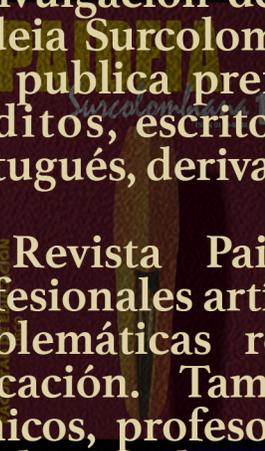


PAIDEIA
SURCOLOMBIANA



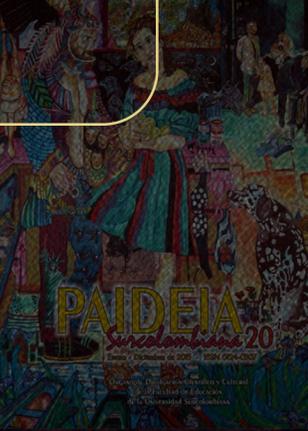
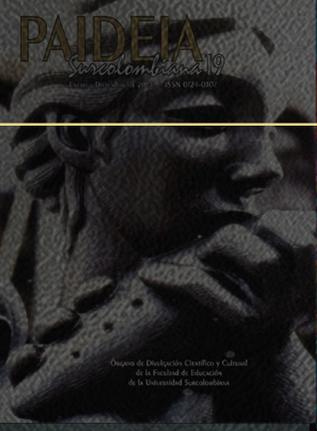
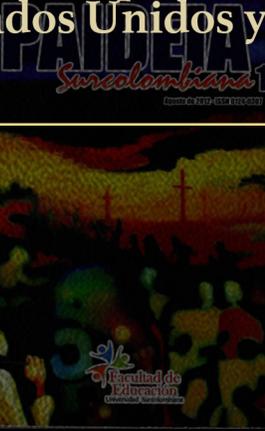
PAIDEIA SURCOLOMBIANA
ISSN 0124-0308

PAIDEIA
Surcolombiana
ISSN 0124-0308



La Revista Paideia Surcolombiana es una aplicación científica arbitrada, dirigida a los especialistas de la pedagogía y la educación, interesados por la producción y la divulgación del conocimiento científico. La Revista Paideia Surcolombiana es una revista multidisciplinar que publica preferentemente artículos originales e inéditos, escritos ya sea en español, francés, inglés y portugués, derivados de investigaciones.

La Revista Paideia Surcolombiana ofrece a los profesionales artículos que tienen por objeto de estudio problemáticas relacionadas con la pedagogía y la educación. También se incluyen de sus lectores técnicos, profesores y estudiantes de América Latina, Estados Unidos y Europa.



21 Paideia
SURCOLOMBIANA
ISSN 0124-0308 / ISSN 0124-0307

22 Paideia
SURCOLOMBIANA
ISSN 0124-0308 / ISSN 0124-0307

Revista Paideia
e-ISSN: 2538-9572 / ISSN: 0124-0307

Paideia 24
SURCOLOMBIANA
ISSN 0124-0308

Paideia 25
SURCOLOMBIANA
e-ISSN 2538-9572 / ISSN 0124-0307

