

La inclusión en las prácticas escolares: saberes y experiencias¹

Estudiantes

Jessica Alejandra Jaramillo Ruiz²

Daniel Alejandro López Gómez³

Nicolás Londoño Osorio⁴

Resumen

Este artículo busca abordar desde una postura analítica, los resultados derivados de la investigación *Narrativas de maestros y jóvenes alrededor de la inclusión, la construcción de paz y la ciudadanía, un estudio comparado entre Argentina y Colombia*⁵. Se presenta una postura reflexiva alrededor de los resultados de la investigación para el caso de Colombia en la Institución Educativa Gabriel Restrepo Moreno de la ciudad de Medellín. Dicha investigación cualitativa, desarrollada a partir del análisis de narrativas de estudiantes de la institución, tiene el propósito de develar, a partir de un ejercicio de análisis categorial aplicado, los saberes y experiencias de los estudiantes alrededor de la inclusión que han permeado sus vivencias en la configuración del pensamiento individual y colectivo.

Palabras clave: inclusión, educación, escuela, estudiante, prácticas escolares, diversidad.

¹ Artículo de resultados de la investigación *Narrativas de maestros y jóvenes alrededor de la inclusión, la construcción de paz y la ciudadanía, un estudio comparado entre Argentina y Colombia*, financiada por la Universidad de Manizales presentado para optar al título de Magisters en Educación y Desarrollo Humano.

² Magister en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales-CINDE. Psicóloga, Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: alejandrajaramilloruizm@gmail.com

³ Magister en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales-CINDE. Psicólogo, Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: lopez@gmail.com

⁴ Doctorando en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud Universidad de Manizales-CINDE. Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad de Antioquia. Correo electrónico: loncoffee@gmail.com

Abstract

This work aimed to analytically discuss results from the research “Teachers and youth narratives around inclusion, the construction of peace and citizenship, a comparative study between Argentina and Colombia”. We present a reflective posture around the results from the qualitative research performed at Institución Educativa Gabriel Restrepo Moreno in Medellín, Colombia. The latter emerged from the students’ narrative analysis and intends to unveil (through an applied categorical analysis) their knowledge and experiences around social inclusion. It also aims to show how it has permeated their experiences from the collective and individual thoughts configurations.

Keywords: inclusion, education, school, student, school practices, diversity.

Introducción

En el marco de la investigación *Narrativas de maestros y jóvenes alrededor de la inclusión, la construcción de paz y la ciudadanía, un estudio comparado entre Argentina y Colombia*, en el caso de Colombia en la Institución Educativa Gabriel Restrepo Moreno, surge la pregunta ¿Cuáles son los saberes y experiencias que se han venido generando alrededor de la inclusión en las relaciones y prácticas escolares que identifican los estudiantes de la Institución Educativa?

Dicha institución fue creada en el año 2002 a partir de la fusión de la escuela Santa Bernardita y el Colegio Gabriel Restrepo Moreno, localizados en la ciudad de Medellín en el Barrio Las Granjas, perteneciente a la comuna tres, Manrique, en el sector nororiental de la ciudad. En la actualidad cuenta con los niveles formativo de preescolar, educación básica primaria, básica secundaria, y educación media. Institución educativa Gabriel Restrepo Moreno (2002).

La pregunta inicial, supone una oportunidad de indagar y profundizar acerca del papel de los diferentes elementos que caracterizan el ejercicio de enseñanza- aprendizaje, como experiencia inicial en la construcción de dinámicas de inclusión y relacionamiento mediadas por la escuela; frente a lo cual, vale la pena tomar como punto de partida una

postura reflexiva respecto a la experiencia que atraviesa el sujeto en la configuración del pensamiento individual y colectivo (Echavarría, 2003), de cara a la construcción de realidades sociales, que encuentran su origen en la escuela como escenario precursor no solo de conocimientos del orden teórico- práctico, sino también, de pautas de comportamiento, imaginarios y sesgos que operan de manera recurrente en la relación que establece el sujeto consigo, con los demás y con el contexto que habita.

En un escenario tan diverso como la escuela, confluyen un sinnúmero de necesidades y particularidades que caracterizan a los diferentes actores que hacen parte de ella; estudiantes, docentes y colaboradores que construyen día a día una realidad situada, compuesta por prácticas educativas, orientadas a la materialización de un propósito colectivo que, históricamente en muchos casos, se ha empeñado por responder a las necesidades y estándares de productividad del sistema económico global, de ahí la importancia de la realización de esfuerzos por dinamizar el sentido de la experiencia educativa y su importancia en la estructuración de la personalidad, las dinámicas de relacionamiento y auto referenciación, los procesos de aprendizaje, y la construcción de realidades sociales (Echavarría, 2003).

Como parte del ejercicio investigativo, cobra especial importancia nombrar algunas conceptualizaciones sobre la inclusión que han orientado las prácticas educativas y de aula desde hace algunos años, y que orientarán el desarrollo de reflexiones y propuestas en torno a la co-creación de una educación sensible, dispuesta a acompañar las necesidades de todos los estudiantes y actores implicados en el proceso educativo, promoviendo condiciones favorables que trasciendan la esfera escolar e impacten la transformación de actitudes sociales.

En ese orden, el desarrollo de este artículo comenzará por abordar algunos aportes que promovieron el concepto de inclusión en el transcurso del tiempo, iniciando con la fase de educación especial, continuando con la transición a la fase de integración y, posteriormente, su paso hacia la concepción de nociones de educación inclusiva desde las cuales han tenido lugar transformaciones que han trazado el horizonte de su implementación y generalización.

Todo lo anterior, con el interés de conectar ese hilo histórico de conceptualizaciones e ideas, con la voz misma de los y las estudiantes de la Institución Educativa Gabriel Restrepo Moreno; para develar a partir de un ejercicio de análisis categorial aplicado a sus construcciones narrativas que, los saberes y experiencias que alrededor de la inclusión han tenido eco en sus lecturas comprensivas, se han permeado en su día a día, por tendencias fronterizas que reforzadas en el discurso y la práctica institucionalizada parecieran compartir como denominador común, una comprensión por contraste sobre la inclusión, que reposa en todo aquello que se opone a la exclusión.

La etapa de educación especial, un enfoque asistencial

Retomando algunos posibles elementos del origen de la inclusión en la escuela, se destaca el Informe Warnock, elaborado por la comisión de educación británica en 1978, para el abordaje de las condiciones educativas de niños y jóvenes con dificultades de aprendizaje, en el que se plantean iniciativas de educación especial, con un enfoque a favor de prácticas asistenciales para casos de deficiencia mental y que posteriormente diversificó la atención a niños y jóvenes con diferentes discapacidades (Parra, 2010).

Este enfoque nace de una concepción de la discapacidad como deficiencia, bajo esta premisa surgen prácticas que configuran la educación especial como disciplina, fuertemente influenciada por el discurso médico, en tanto el sujeto con discapacidad es concebido como “enfermo” y por consiguiente como sujeto que el sistema escolar regular rechazaba. Ante dicha concepción, se implementan técnicas especializadas para tratar su “déficit” de manera diferenciada de los demás estudiantes.

Ante las limitaciones del método científico como único camino, son los mismos médicos quienes plantean la necesidad de generar acercamientos con la educación como camino viable y necesario, que surge como posibilidad y respuesta a las necesidades de las personas con discapacidad, trascendiendo los síntomas y el tratamiento médico-patológico. Es entonces cuando el enfoque educativo se convierte en una alternativa orientada hacia el estudio y abordaje de las causas de los déficits, y más adelante, sobre las posibilidades que se podrían derivar de los métodos pedagógicos.

Si bien el enfoque ha presentado grandes críticas, algunas de sus prácticas posibilitaron la creación de principios y métodos pedagógicos que representaron avances en la creación de estrategias para afianzar los procesos de aprendizaje que, aunque en su momento se concibieron desde el enfoque funcionalista, más adelante impulsaron una perspectiva que intenta cuestionar los postulados de segregación escolar, fortaleciendo posturas a favor de los procesos de normalización y democratización.

Es entonces cuando surgen aportaciones pedagógicas emblemáticas como un intento por generar perspectivas integradoras, que, si bien en sus inicios se orientaron hacia métodos médico-pedagógicos, posteriormente dieron lugar a considerar aspectos de gran relevancia de cara a un abordaje interdisciplinario. Algunos de los avances más significativos son por ejemplo los métodos globales de Decroly y las contribuciones de Montessori sobre el aprendizaje multisensorial, dado que éstos representan no sólo un gran avance en la atención a estudiantes con discapacidad, sino también un gran paso en la consolidación de postulados y principios propios de la educación en general y las instituciones (Torres, 2010, p. 68).

La fase de integración, una crítica al modelo de educación especial

Otra de las iniciativas asociadas a los orígenes de la inclusión emerge en Estados Unidos en el año 1987. Hace referencia al movimiento de integración escolar y el REI (Regular Education Initiative) en el que se criticaba la ineficacia de la educación especial, con el objetivo de implementar una propuesta que consiste en “incluir” a todos los estudiantes sin excepción alguna en escuelas regulares, recibiendo de esta manera una “educación eficaz” (Torres, 2010, p. 78).

Del mismo modo, esta iniciativa es apoyada por la influencia de algunos movimientos sociales que cuestionan la segregación y defienden la escolarización de personas en situación de discapacidad en centros ordinarios. Uno de los elementos que incide en la adopción de una nueva perspectiva, es que se logra comprobar los efectos positivos de los procesos de socialización en el coeficiente intelectual, evidenciado que éste puede mejorar al exponer al sujeto a mejores circunstancias ambientales; de este modo se introduce la idea de que el déficit del estudiante no sería el único factor determinante en su proceso de desarrollo como

se pensaba antes, sino que el entorno adquiere un valor de incidencia relevante, al considerarse beneficioso para el proceso de desarrollo. Si bien, la integración nace de la intención de eliminar los fenómenos de segregación y aislamiento, su motivación obedece más a aspectos ideológicos y sociales que educativos, que, como consecuencia en el ejercicio educativo cotidiano, ha implicado una respuesta insuficiente ante las necesidades reales de los estudiantes. Por esa misma razón, se plantea la igualdad de derechos educativos en términos de acceso a la educación, a la participación en la cultura escolar y en la comunidad educativa y social (Torres, 2010, p. 70).

Como respuesta ante las necesidades que plantea el reto de garantizar el acceso a la educación para todos, proporcionando al estudiante con discapacidad los recursos necesarios para el desarrollo de su proceso de aprendizaje, surgen importantes cuestionamientos con relación a las prácticas educativas, que sugieren la pertinencia de replantear elementos curriculares, locativos, organizativos, profesionales, entre otros (Torres González, 2004).

De ese modo, ante el panorama de integración, cobra especial fuerza la importancia de configurar un cambio social que articule los retos y dinámicas de cara a una perspectiva de inclusión, esmerada por garantizar el derecho a la igualdad de posibilidades educativas y oportunidades de realización personal.

Educación inclusiva, un concepto en constante deconstrucción

Los diferentes planteamientos contruidos alrededor del concepto de integración abren caminos hacia definiciones que en su momento fueron emblemáticas, como lo es la propuesta de Birch (1974, p. 60) quien la define como “la unificación de la educación ordinaria y la educación especial, con la finalidad de ofrecer a todos los alumnos los servicios educativos necesarios, en razón de sus necesidades individuales”. Dicha propuesta podría considerarse precursora del movimiento hacia la concepción de algunos principios orientados a la educación inclusiva como modelo educativo y vía de reconocimiento al valor de la diversidad como oportunidad de enriquecer el pensamiento social.

Más tarde, a mediados de la década de los ochenta e inicios de los noventa, a partir del surgimiento de nuevas críticas a las prácticas integradoras aplicadas en el escenario

educativo y la realización de la Conferencia Mundial de Educación para Todos en Jomtien (Tailandia), nace un movimiento orientado a la educación inclusiva, en el que se plantea la pertinencia de implementar un proceso de reestructuración a la escuela para responder a las necesidades de todos los niños, asumiéndose más tarde como una tendencia educativa internacional en Salamanca (UNESCO, 1994).

Las diferentes tendencias y propuestas en torno al concepto de inclusión, han generado una dinámica de movilización social hacia una reconceptualización permanente en vía a la construcción de prácticas y políticas educativas suscitadas por múltiples razones, algunas con un enfoque económico o de cumplimiento de indicadores, otras con un sentido social y humano; sin embargo, independientemente del propósito de su creación, aún tenemos como sociedad una deuda histórica con los procesos de inclusión en el territorio escolar (Ramírez, 2017), que ha sido generalizada en el ámbito social en todo el mundo, de ahí la

importancia por generar preguntas que promuevan reflexiones situadas de acuerdo con las condiciones particulares de cada contexto en torno al tema, a través del análisis de los saberes y experiencias que se han venido generando en la escuela alrededor de la inclusión en las relaciones y prácticas escolares que agencian los maestros como actores principales en la facilitación de los procesos educativos.

Metodología

La investigación que soporta este artículo de resultados ha sido desarrollada desde un enfoque metodológico cualitativo, orientado desde una postura hermenéutico-comprensiva a partir de la recolección y análisis de narrativas, en torno a la paz, la inclusión y la ciudadanía, construidas por parte de maestros y jóvenes estudiantes de la Institución Educativa Gabriel Restrepo Moreno, ubicada en la ciudad de Medellín, en la comuna 3, en el barrio Manrique Las granjas. Dicho estudio, se realizó con 10 jóvenes de los grados 9, 10 y 11 de bachillerato, quienes fueron convocados para participar de manera voluntaria.

Para acudir a la construcción de dichas narrativas, y con el propósito de permitir que la investigación se desarrollase desde el reconocimiento y saber propio de sus protagonistas, se diseñaron e implementaron para el trabajo de campo, seis talleres lúdico-creativos, a saber:

“El periodista soy yo”, “Cartografía social”, “Maestros que aportan”, “Construcción de guiones vitales”, “Fotografía viva” y “Conversando con el experto” algunos de los cuales se realizaron de forma separada, tanto con estudiantes como con maestros que participaron en la puesta en común de sus experiencias –pedagógicas y vitales– visibilizadas por medio de expresiones orales, escritas y performativas (Austin, 1962).

Cada uno de estos talleres fue grabado luego de contar con los respectivos consentimientos por parte de los participantes y la autorización de los directivos e institución, además de ser igualmente informados sobre los objetivos de la investigación, con el fin de garantizar las consideraciones éticas necesarias y propender por una participación plenamente consciente y voluntaria.

De esa forma, la información consiguiente a dichos espacios procedió a ser organizada y clasificada con el fin analizarse desde un enfoque categorial de narrativas (Creswell, 2007), inicialmente desde una matriz de Excel y posteriormente a través del software científico social Atlas-T. Este ejercicio requirió un proceso de interrelación entre los objetivos y los elementos que surgieron en cada taller con el fin de identificar tendencias que, finalmente, por densidad en los hallazgos, dieran lugar a las categorías analíticas generadas.

Resultados y discusión

Para disponer los resultados que derivan del ejercicio de investigación desde el cual se adscribe el desarrollo de este artículo; y con el propósito de atender a una de sus preguntas de investigación principales, a saber: ¿Cuáles son los saberes y experiencias que se han venido generando alrededor de la inclusión en las relaciones y prácticas escolares que identifican los estudiantes de la Institución Educativa Gabriel Restrepo Moreno? Iniciemos considerando que, en ese encuentro de cosmologías distintas que configuran y construyen el tejido social (García, 2016); la escuela, igualmente como escenario de múltiples perspectivas, es terreno fértil para la construcción de comprensiones y saberes esenciales no sólo por el contenido curricular que en sí mismo el programa académico institucional despliega, sino también – y quizá en mayor medida - por el aprendizaje social que allí tiene lugar en las

constantes interacciones humanas que se desarrollan con la mediación del tiempo, el

En interacción con la infraestructura.	– La inclusión como condición de accesibilidad y uso de los espacios.
En interacción con las practicas docentes.	– La inclusión como práctica de reconocimiento
En interacción con la alteridad.	– La inclusión como aceptación de la diferencia.

lenguaje, lo simbólico y lo espacial.

En ese orden, continuemos por destacar, en lo que a esta presentación de resultados refiere, la distinción de tres dimensiones representativas de interacción con la escuela que, junto a las respectivas nociones que de allí emergen, nos ayudaran a clasificar – y en esa medida a comprender – los principales saberes y experiencias que alrededor de la inclusión surgen cuando se indaga por lo cotidiano desde la realidad habitada.

Concepciones sobre la inclusión, asociadas a saberes y experiencias derivadas de la interacción con entornos de la institución educativa.

En Interacción con la infraestructura

Encontramos que, dentro de las construcciones narrativas que elaboran los estudiantes alrededor de la inclusión, la relación con lo arquitectónico ocupa una importancia mucho mayor que la sola ubicación referencial de sus relatos. Las experiencias que tienen lugar con las condiciones de infraestructura de la institución educativa suscitan reflexiones en torno a temas como la accesibilidad y el uso intencional de los espacios que, según parece, se relacionan estrechamente con comprensiones y saberes que sobre la inclusión tienen oportunidad de elaborar.

Esta relación parece comprensible, si consideramos las significativas implicaciones que tiene la infraestructura con las posibilidades sensibles de experimentar el espacio en relación con el desarrollo de sus prácticas cotidianas. No hablamos solo de salones ni aulas de clase, sino de todos los espacios y dispositivos físicos que prestan su uso como escenario donde la vida educativa se despliega, haciendo referencia entonces, y con igual importancia, a lugares como las escaleras, corredores, cancha, biblioteca, comedores y más.

Hablamos de cualquier espacio o dispositivo que, desde su interacción con la experiencia misma, ocupe algún grado de importancia en la representación personal de lo que el estudiante percibe como su entorno y, por tanto, de aquello que concibe como escenario social donde también la inclusión es una posibilidad o una condición latente.

La inclusión como condición de accesibilidad y uso de los espacios.

Uno de los hallazgos iniciales que se identifican a partir del análisis de la información recolectada de cara a la interacción con la infraestructura, es el de la asociación de varios estudiantes que, en la estimación de sus concepciones y apoyados en los referentes que evocan de la vivencia cotidiana, relacionan inclusión con condiciones de accesibilidad y desplazamiento; entendida accesibilidad para el propósito de esta investigación como la posibilidad de desplazarse sin obstáculos y de forma independiente o, en otras palabras: “la posibilidad de gozar de las condiciones de seguridad y autonomía como elemento primordial para el desarrollo de las actividades de la vida diaria, sin restricciones derivadas del ámbito físico o del transporte” (Arrellanes, 2012, p. 79)

Cómo referencias de ese orden, encontramos el relato de uno de los estudiantes participantes en los talleres lúdico-creativos que se realizaron en el ejercicio de campo para la investigación, quien menciona el caso de otro estudiante en el que percibe la inclusión como una condición no brindada por parte de la institución, debido a la dificultad que le representa acceder por su propia cuenta al lugar donde se realiza la clase a la que busca asistir.

-Por ejemplo, la vez pasada el primo de El se quebró un pie andando en moto, y tocaba subirlo entre tres cuando le tocaba informática, y yo creo que no lo incluyen en las clases de informática. (EGRM1, El periodista soy yo, enero, 2020).

Así mismo, en contraste con el relato anterior, pero en línea con la misma tendencia de asociación, todo indica que, cuando se presentan condiciones en las cuales la infraestructura sí es percibida como facilitadora de accesibilidad y desplazamiento, la propensión a vincular inclusión con estas mismas experiencias se conserva igualmente como términos de referencia en su comprensión de saberes alrededor de la inclusión.

-Una función de la inclusión está en el ascensor y también la podemos encontrar en las rampas que de alguna manera se crearon o se hicieron pensando en esas limitaciones, hablando más que todo de lo físico. (DGRM2, conversación con el experto, febrero, 2020).

Sin embargo, tal como lo detallamos al principio, no todas las nociones sobre inclusión derivadas de la experiencia de interacción con la infraestructura concluyen en asociaciones con la accesibilidad. Como se constata en el primer relato del estudiante que tiene dificultades para llegar a su clase de informática, la percepción de quien describe el caso no se centra en el solo hecho de que su compañero no pueda llegar al aula – parece que efectivamente logra hacerlo con la ayuda de tres compañeros más- sino más bien, en la novedad de que teniendo los medios para hacerlo -limitado, pero con posibilidad de desplazarse- la institución no le provee las condiciones para moverse por sus propios medios; es decir, de llegar allí de manera autónoma o independiente. Y esto, que en principio se relaciona con la idea misma de accesibilidad que conectamos al inicio, en efecto, también se enlaza con otra noción que surge en la experiencia con lo arquitectónico: La posibilidad de darle un uso a los espacios, ocuparlos, habitar en ellos.

-Acá en los salones es donde uno tiene contacto y también de inclusión. Porque ahí estamos todos, y aprendemos a ser solidarios, aprendemos todos juntos y creo que eso representa la paz, la ciudadanía y la inclusión. (EGRM3, construcción de guiones vitales, enero 2020).

Es posible que de todos los espacios físicos que caracterizan la institución, el aula de clase sea el lugar de interacción común más frecuente para los estudiantes. Allí el encuentro con el otro se da de forma casi permanente, con la particularidad de que ningún estudiante elige con quien compartir ese espacio; a lo sumo escogen un lugar dentro del salón para agruparse con quienes consideran más cercanos o afines, pero la elección de personas que comparten esa misma dimensión de asientos ordenados en fila y espacios rectangulares no es de ellos, aunque les ha implicado aprender a vivir juntos o, según lo expresan en sus palabras, ser solidarios; evidenciando la conexión que realizan entre inclusión y solidaridad como valor asociado.

De manera que, si el aula es un espacio de inclusión por la condición de encuentro que suscita; bajo la misma premisa, otros espacios que les permitan agruparse gozaran de la misma percepción “*En la biblioteca, como que allá cambia el panorama, cabemos todos, eso es como inclusión*” (EGRM4, El periodista soy yo, enero 2020). y, por el contrario, aquellos dónde el uso se destine a actividades que limiten su uso o condicionen su estancia, destacará para ellos como ausente de inclusión, por efecto de la misma comprensión.

- *En la cancha casi no se hace nadie, a veces no nos dejan, es como un espacio donde no hay inclusión, casi que solo la usan los que juegan partidos y ya.* (EGRM3, cartografía social, marzo, 2020).

Pareciera entonces existir una lectura de la inclusión asociada a una comprensión física del espacio, en la medida que se considera inclusivo que muchos estudiantes puedan ocupar el mismo lugar de manera espontánea.

En Interacción con las prácticas docentes

El contacto con las practicas docentes es también un marco de referencia permanente para los estudiantes en la construcción de experiencias y saberes alrededor de la inclusión. Así como los enunciados declarativos que emergen dentro del discurso docente tienen potencial de resonancia entre los estudiantes, en la medida que movilizan la relación dialógica que se construye en el aula (Bojacá, 2006), todo cuanto el docente expone como interprete activo en el espacio educativo es susceptible, igualmente, de ser introyectado en algún sentido por las mentes atentas de sus receptores.

En ese orden, la recolección narrativa realizada para la investigación permite dar cuenta de la relación percibida por los estudiantes entre inclusión y reconocimiento, al distinguir que, acciones como promover la participación en clase son valoradas por los estudiantes como practicas inclusivas, al parecer asociadas al hecho de sentirse visibilizados, más allá de la razón que lo impulse -por parte del docente- o el deseo que le acompañe -por parte del estudiante-.

La inclusión como práctica de reconocimiento

Entendido el reconocimiento desde los aportes de Axel Honnet y su referencia a una esfera de solidaridad social, a la cual corresponde la injuria y la estigmatización como eventuales daños cuando se vulnera (Tello, 2011), observamos que los maestros tienen el carácter facultativo de implementar acciones de reconocimiento a través de prácticas docentes que, en igual sentido, guardan el potencial de generar impresiones positivas asociadas a concepciones de inclusión, como también de develar lecturas negativas vinculadas a afectaciones al reconocimiento. Es decir que ese carácter facultativo que naturalmente se acompaña por el criterio personal del maestro, puede permitir que, por ejemplo, un recurso de uso frecuente como la indicación de participar en la socialización de la clase, se convierta en una señal amigable de abierta invitación o, por otro lado, se interprete como una medida para efectuar control sobre el grupo.

- *Estamos leyendo un libro y a todas nos pone a leer, entonces, yo supongo que nos incluye en la clase, porque hay unas que son muy indisciplinadas, entonces, con eso las entretiene y todo.* (EGRM6, el periodista soy yo, enero 2020).

Esta ambigüedad, que en el relato se percibe como una lectura implícita expresada en términos de suposición, plantea un ejemplo de la doble polaridad que en el imaginario de los estudiantes puede surgir al conceptualizar acciones de inclusión desde sus experiencias con las prácticas docentes, observándose para este caso en particular, como a pesar de que la estudiante menciona la manera en la cual la indicación de leer confiere una medida de control sobre la indisciplina por parte del maestro, ella; sin embargo, desde su saber interpretativo hace lectura de la situación como una experiencia de inclusión en el aula.

Así mismo, pueden darse casos en los que el control sobre el uso de la palabra por parte del docente y la facultad de asignarle una voz participante a unos o a otros, más que percibirse como una acción de inclusión desde la asociación con el reconocimiento, puede virar hacia su expresión opuesta, acercándose a condiciones de vulneración, cuando se acompaña por la idea de preferencias que disgregan, como en el caso cuando un estudiante expresa “(...) *hay profesores que le dan siempre la palabra a los mismos. A los dos o tres inteligentes y los demás son como ahí de pegadilla*”. (EGRM1, el periodista soy yo, enero 2020).

Por otro lado, en contraste con lo anterior, las concepciones sobre inclusión asociadas a experiencias de reconocimiento vividas en el aula de clase, como se mencionaba al inicio, también pueden originarse de abiertas invitaciones de participación por parte del docente. En esas circunstancias los estudiantes evidencian la inclusión como intentos del maestro por destacar características del grupo, y hacer uso de la exposición como un medio para visibilizar las cualidades.

- *En mi salón, hay un pelaito, un joven que no habla, y el profesor trata siempre de incluirlo, pero el joven nunca quiere. Él trata, pero el profe siempre le da la palabra a él primero o le pide que muestre el trabajo de primero, creo que trata*
- *que él se muestre sobresaliente, aunque el profe es muy callado también, seguro por eso debe saber cómo se siente.* (EGRM7, conversación con el experto, febrero 2020).

Lo anterior no solo evidencia la representatividad del maestro en el espacio de relacionamiento del aula de clase a través de sus prácticas docentes, sino que también da cuenta de la estrecha identificación que los estudiantes pueden atribuir entre inclusión y reconocimiento, así como percibir la empatía como un activador de valoración ampliamente positiva.

En Interacción con la alteridad

Para George Herbert Mead filósofo pragmatista estadounidense "sólo asumiendo el papel de otros somos capaces de volver a nosotros mismos" (Mead,1959: 184-185) citado por Rizo (2005). Es decir que, a través de la capacidad de reconocer al otro en nuestra relación interpersonal con él, somos conscientes de la alteridad que nos envuelve y, por lo tanto, de reconocernos también a nosotros mismos en la diferencia.

Esta conciencia de la alteridad se da entonces en los procesos de interacción y comunicación, donde el reconocimiento de un individuo externo – que no soy “yo” - tiene efectos en la identidad que el mismo “yo” exige para reconocerse a sí mismo.

En el ámbito escolar, la interacción con la alteridad es puesta a prueba de manera permanente. Todo el tiempo los estudiantes están en contacto con sus pares, reconociendo

características con las que se identifican o, por el contrario, características que perciben como ajenas. Razón por la cual, además de su clara implicación en los procesos de construcción identitaria, su experiencia también permea comprensiones de la dinámica social que los rodea, toda vez que, según constatan las participaciones narrativas en esta investigación en especial, tanto para estudiantes como para docentes se presenta una clara asociación de la inclusión como aceptación a la diversidad y atención a la discapacidad, en la comprensión de sus experiencias.

La inclusión como aceptación de la diferencia.

Al preguntar sobre situaciones donde se viviera la inclusión en la institución educativa, fue común escuchar tanto en estudiantes como en maestros referencias a expresiones de aceptación, respeto y tolerancia como símiles de inclusión. Algunos docentes, por ejemplo, mencionaron como caso referencial, la presencia de un día cívico de la afrocolombianidad dentro de los actos cívicos de la institución como una muestra de respeto e inclusión hacia las personas negras. Así mismo, haciendo referencia a la población LGBTI uno de los directivos de la institución afirma *“No somos tolerantes, somos inclusivos, no es que los toleramos porque sí, los aceptamos, los respetamos y participan al igual que una persona heterosexual”* (DGRM6, conversación con el experto, febrero, 2020).

El reflejo de las apreciaciones de estos directivos y docentes guarda relación con la percepción de los estudiantes quienes, de cara a la diferencia, encuentran en la alteridad asociaciones entre igualdad e inclusión. De la misma manera que los maestros equiparan el respeto y aceptación por las diferencias culturales, sexuales y religiosas como expresiones inclusivas, los jóvenes semejan la inclusión con la posibilidad de garantizar condiciones de igualdad entre sus pares. Al hacer esto, reconocen el principio de igualdad como derecho, pero continúan reconociendo la diferencia como una condición presente en la interacción con los otros que, aunque lo clasifican como “raro”, sirve de espejo, tal como la interacción con la alteridad lo permite, para distinguir en sí mismos, su propia “rareza”

- *Es que ella es como toda rara, bueno rarita no, porque me cae bien, y yo soy rara y pues nos entendemos y todo bien, todas somos raras cierto, exacto, pues ella baila y uff y escucha música rara, pero no por eso lo tienen por qué hacer a uno a un lado. Es como decían ahora, igualdad de derechos. Yo creo que igualdad sirve para hablar de inclusión. EGRM4, El periodista soy yo, enero, 2020).*

Así vemos que, aunque en términos concretos equiparan inclusión con el derecho a no ser excluidos, su comprensión guarda estrecha relación con aceptar la diferencia, desde una aceptación implícita por la pluralidad que finalmente los atañe a todos, pues en términos de lo referenciado especialmente en el relato de la estudiante, y remitiéndonos al pedagogo argentino Carlos Skliar, no son personas diferentes las que tratamos, tanto como particularidades que nos caracterizan diferentes de forma individual a cada uno (Skliar, 2015).

Conclusiones

Los saberes y experiencias alrededor de la inclusión que identifican los estudiantes de la Institución Educativa Gabriel Restrepo Moreno, a partir de sus relaciones y prácticas escolares, no se atañen a una sola fuente comprensiva, sino que varían de múltiples formas entre una amplia posibilidad de asociaciones, interpretaciones e ideas que conversan de forma permanente con su entorno y realidad cotidiana.

De manera general, los estudiantes evidencian la inclusión como una condición presente en la dinámica de su institución y se referencian en anécdotas, situación o eventos para explicar los saberes que sobre ella han logrado conceptualizar, relacionados en gran medida a valores como la igualdad, el respeto o la solidaridad.

Dicha tendencia, que podría ser tema de profundización para futuras investigaciones; en esta ocasión nos da idea de una posible frontera semántica por parte de los estudiantes, quienes a falta de una comprensión clara sobre la inclusión como término específico, acuden a expresiones más familiares como un mecanismo de adaptación conceptual.

Así mismo, la propensión a identificar como prácticas de inclusión situaciones donde se atiende el cumplimiento de principios fundamentales como la dignidad o el

reconocimiento, sugiere en términos generales que, al igual que ha sido documentado por investigaciones anteriores, la inclusión en escenarios educativos – y posiblemente en muchos más contextos sociales– continúa equiparándose en gran medida con la ausencia de exclusión cómo condición mínima suficiente; lo que representa una subvaloración a su sentido más vívido y un gran reto de cara a la responsabilidad que, como agentes sociales, tenemos el deber de deconstruir y potenciar.

En ese orden, esta investigación puede ser puente a futuros investigadores que consideren indagar sobre la implementación de políticas de inclusión en instituciones educativas, o reflexionar, por ejemplo, sobre las eventuales incidencias de las prácticas docentes en la modelación de conductas que configuren condiciones de convivencia inclusivas; toda vez que, las oportunidades de seguir investigando sobre inclusión siguen siendo numerosas, y comprometen a la academia desde la necesidad de generar comprensiones nuevas y profundas que sustenten cambios como posibilidad.

Referencias bibliográficas

- Arellanes Corral, E. (2012). *Edificios escolares: ¿Infraestructura inclusiva?*. RECIE. Revista Electrónica Científica De Investigación Educativa, 1(1), 77-88. Recuperado a partir de: <https://doi.org/10.33010/recie.v1i1.479>
- Austin, J. (1962) *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós. 1982.
- Birch, J. W. (1974). *Mainstreaming: Educable mentally retarded children in regular clases*. Reston: The Council for Exceptional Children.
- Bojacá, B. (2006). *El eco en el diálogo escolar: un tipo de enunciado con diversas funciones*. Enunciación, 11(1), 22–34. Recuperado a partir de: <https://doi.org/10.14483/22486798.467>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage. 2007.
- Di Caudo, M. V. (2016). Interculturalidad y educación desde el Sur. Contextos, experiencias y voces. En J. Garcia, (2016). *Fundamentos antropológicos para una didáctica de los derechos humanos en perspectiva intercultural* (p. 71-72). Editorial Universitaria Abya-Yala Quito-Ecuador.

- Echavarría, C. V. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana En Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 15–43. Recuperado a partir de:
<http://revistaumanizales.cinde.org.co/rlicsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/332>
- Parra, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad En La Educación Superior*, (8), 73–84. Recuperado a partir de: <https://www.fundacionequitas.cl/publicaciones/isees/8/3777544.pdf>
- Ramírez Valbuena, W. Á. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (30), 211-230. Recuperado a partir de: <https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6195>
- Rizo, M. (2004). *La comunicación como base para la interacción social. Aportaciones de la comunicología al estudio de la ciudad, la identidad y la inmigración*. Contemporânea (Título Não-Corrente), (2), 53–71. Recuperado a partir de:
<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/contemporanea/article/view/23158/16519>
- Skliar, C. (2015). *Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión*. *Revista Sophia*, 11, 33-43. Recuperado a partir de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413740751004>
- Torres González, J.A. (2004). *Evaluación en contextos de diversidad*. Madrid.
- Tello Navarro, F. (2011). *Las esferas de reconocimiento en la teoría de Axel Honneth*. *Revista de Sociología*, (26). doi:10.5354/0719-529X.2011.27487
- Torres, J. A. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educativa*, (49), 62-89. Recuperado a partir de:
<http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/4>
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca: UNESCO.