

Fortalecimiento de la Inclusión Educativa a partir de las Representaciones Sociales en Convivencia Escolar de los Docentes de Básica Primaria del Municipio de Montería

Diana Patricia Arrieta Torres.¹

dianaarrieta@umecit.edu.pa

<https://orcid.org/0000-0001-7001-7906>

Universidad Metropolitana de Educación,
Ciencia y Tecnología “UMECIT”, Panamá.

María Luisa Ochoa Arboleda.

Marialuisa8arbo@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-2254-5882>

Universidad Metropolitana de Educación,
Ciencia y Tecnología “UMECIT”, Panamá.

RESUMEN

El presente artículo tiene como propósito comprender el valor que las representaciones sociales cumplen en el proceso de inclusión de los miembros de una comunidad educativa, en la cual confluyen vivencias positivas y negativas que caracterizan el comportamiento social de la colectividad de docentes y estudiantes, es por esta razón que se aborda una metodología cualitativa de tipo análisis del discurso por medio de la cual se busca interpretar a través de los informantes claves, analizar los diversos antecedentes de investigación que abordan esta realidad y evidenciar a partir de los procesos de convivencia escolar el papel que ha tenido la inclusión, valorando la diversidad, las políticas educativas, las acciones de integración entre docentes y estudiantes y los aportes teóricos de se han fundamentado tomando como referencia las representaciones sociales.

Palabras claves: *representaciones sociales, inclusión educativa, convivencia escolar.*

¹ Autor principal

Correspondencia: dianaarrieta@umecit.edu.pa

Strengthening of Educational Inclusion based on Social Representations in School Coexistence

ABSTRACT

The purpose of this article is to understand the value that social representations fulfill in the process of inclusion of members of an educational community, in which positive and negative experiments that characterize the social behavior of the teachers and student community converge, for this reason that a qualitative methodology of discourse analysis type is approached through which it seeks to interpret and analyze the various research antecedents that address this reality and demonstrate from the processes of school coexistence the role that inclusion has had, valuing diversity, educational policies, integration actions between teachers and students and the theoretical contributions of have been based taking social representations as a reference.

***Keywords:** social representations; educational inclusion; school coexistence.*

Artículo recibido 10 julio 2023

Aceptado para publicación: 16 agosto 2023

INTRODUCCIÓN

La investigación cualitativa desde el análisis del discurso ha centrado sus esfuerzos en lograr una comprensión fidedigna desde el abordaje crítico de la realidad social, particularmente el contexto educativo ha ofrecido una amplia literatura académica que permite dimensionar las características emergentes de la realidad educativa, cuestionadas y desarrolladas desde escenarios educativos diversos, en la actualidad se ha hablado desde conferencias mundiales sobre Necesidades Educativas Especiales NEE, principalmente la realizada en la ciudad de Salamanca, donde se reconoce que es necesario hablar de una política mundial de inclusión educativa y se ha convertido en un tema de interés y de debate a nivel internacional; especialmente en el marco de las políticas públicas en educación, “Igualmente la educación inclusiva ha alcanzado consenso internacional a partir de la promulgación por la Organización de Naciones Unidas-ONU, de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad emitida en 2006” (Fajardo, 2017). Por ello de acuerdo con las exigencias planteadas, en toda América Latina y el Caribe, la escuela viene repensándose a partir de nuevos paradigmas y premisas, procurando introducir otras formas de razonar, de trabajar y de convivir. Hoy se reconoce que una educación de calidad es un derecho universal para todas las personas, además de ser un elemento fundamental de inclusión social.

En ese sentido, es la educación inclusiva y la convivencia escolar el tema a abordar en el presente artículo, el cual tiene como propósito comprender el valor que las representaciones sociales cumplen en el proceso de inclusión de los miembros de una comunidad educativa y analizar diversos estudios sobre convivencia escolar (CE) los cuales han ido en aumento en los últimos años, por el alto nivel de violencia que sufren los niños en las escuelas en América Latina. (Andrades-Moya, 2020). Violencia muchas veces, producto de la exclusión y estigmatización a que muchos estudiantes son sometidos, no sólo por sus pares, sino también por los mismos docentes, por la poca concientización que se tiene sobre el respeto a la diversidad y a convivir de manera tolerante y justa.

La pertinencia en el desarrollo de este estudio radica en las demandas realizadas desde los escenarios regionales e internacionales donde entidades como la UNESCO en su documento de inclusión educativa afirman que garantizar la igualdad de oportunidades para todos en materia de

educación sigue siendo un desafío a escala mundial. El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 en lo relativo a la Educación y el Marco de Acción Educación 2030 hacen hincapié en que la inclusión y la igualdad son los cimientos de una enseñanza de calidad. (UNESCO, 2021). Premisa que, por cierto, evidentemente no es fácil de conseguir, si los actores comprometidos en el proceso educativo, poco se interesan en trabajar en pro de fortalecer el respeto por la diversidad y a poner en práctica la otredad. El reto es entonces, a ocuparse por unos cimientos sólidos, para que la calidad educativa mejore, y esto sólo se puede lograr, si en los sistemas educativos de Latinoamérica se trabaja por una escuela donde los niños, niñas y adolescentes se muestren y se sientan felices, porque son aceptados y valorados por lo que cada uno es, a pesar de sus diferencias, limitaciones o necesidades educativas especiales. Entonces lograr un contexto escolar diverso, donde cada uno de sus actores valora y respeta al otro, es el gran desafío de la escuela hoy.

En este mismo sentido La UNESCO (1994,2005, 2011), citada por (Leal, 2014, pág. 16), conceptualiza la inclusión como un proceso y una búsqueda sin fin para encontrar mejores formas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a vivir en la diferencia y aprender a aprender de la diferencia. Colombia no es ajena a estos requerimientos que a nivel internacional cobran importancia en el campo educativo y social, por la necesidad de incluir a todos los niños, niñas y adolescentes al sistema educativo, brindándoles las mismas garantías e igualdad de derecho a todos y todas. Por lo anterior “Colombia, al igual que la mayoría de los países latinoamericanos que acogen los lineamientos orientadores de la UNESCO, se ha comprometido con la transformación de su sistema educativo bajo la bandera de la inclusión”. (Beltrán Villamizar, 2015). Esta afirmación se reafirma y toma fuerza por lo determinado en la Constitución Política de Colombia en su Art, 67 donde se reconoce la educación como un derecho fundamental para todas las personas, de carácter obligatorio entre los 5 y 15 años.

Así mismo la Ley General de educación 115 de 1994 y de educación superior Ley 30 de 1992, donde se orienta el marco legal de la prestación del servicio educativo en todos los niveles, orienta a los planteles educativos acerca de la manera eficiente, eficaz y efectiva de brindar el derecho a la educación en el territorio Colombiano. No obstante para darle más fuerza a esta reglamentación

el Estado con el Decreto 366 de 2009 reglamenta la prestación de servicios de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva, delegando esta responsabilidad a las entidades territoriales certificadas y con el decreto 1421 de 2017 se reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad, que a su vez responde a los lineamientos de las Naciones Unidas, promoviendo un currículo flexible, que mantiene los mismos objetivos generales para todos los estudiantes, pero da diferentes oportunidades de acceder a ellos. Además en los objetivos del decreto 1421 se establecen que las instituciones educativas tienen el compromiso de eliminar gradualmente las barreras existentes para que los niños, niñas y adolescentes que ingresen a la educación, se promueva su desarrollo, aprendizaje y participación, en condiciones de equidad con los demás estudiantes, además aportar a la formación de todos los estudiantes como ciudadanos que respeten y valoren la diversidad y permitir que los estudiantes con discapacidad participen y aprendan con los demás estudiantes de su edad, en los mismos espacios y actividades.

Sin embargo, cabe resaltar que existen falencias tanto en la asignación de recursos por parte del Estado, al igual que falta de concientización de las comunidades educativas para generar una verdadera cultura y prácticas pedagógicas inclusivas, que generen ambientes ideales y fraternos para el aprendizaje. Por ello es importante, que, entre los miembros de la comunidad educativa, específicamente entre el cuerpo docente y los directivos, haya trabajo en equipo significativo y manejo adecuado de la comunicación, que toda la comunidad hable el mismo idioma respecto a la inclusión y a la sana convivencia, ya que, desde los componentes de promoción, prevención y atención de la Ruta de Convivencia Escolar de las instituciones educativas (Ley 1620 de 2013), existen falencias. Por lo tanto, no se generan procesos verdaderos de inclusión y respeto a la diversidad en las instituciones educativas, en otras palabras, no se refleja una cultura sólida de inclusión educativa en la mayoría de ellas a nivel nacional, como lo establece la normatividad.

Lo anterior requiere de un análisis del discurso que es posible comprender a partir de las Representaciones Sociales las cuales se tejen con el pensamiento que la gente organiza, estructura y legitima en su vida cotidiana. El conocimiento es, ante todo, un conocimiento práctico que

permite explicar una situación, un acontecimiento, un objeto o una idea y, además, permite a las personas actuar ante un problema (Piña, 2017). Así mismo se entiende como Representaciones Sociales lo que se piensa de algo, incluyendo lo cognitivo, lo valórico, lo contextual, que se crea y se da a conocer a través de los discursos de los individuos inmersos en cierto grupo social. Es la percepción e interpretación de la realidad. Según Moscovici citado por (Materán, 2008) las Representaciones Sociales no son sólo productos mentales, sino que son construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales; no tienen un carácter estático ni determinan inexorablemente las representaciones individuales. Son definidas como maneras específicas de entender y comunicar la realidad e influyen en la comunidad, a la vez son determinadas por las personas a través de sus interacciones.

MATERIALES Y MÉTODOS

La presente investigación es de enfoque cualitativo tipo análisis del discurso el cual se define por Karam, (2005) como “una metodología, que incluye un conjunto de procedimientos sobre un cuerpo previamente delimitado y sobre el cual se experimentan aplicaciones conceptuales, herramientas de interpretación” (p.4) que para este estudio resultaron ser determinantes para comprender como se han configurado las representaciones sociales a partir de la inclusión y como estas se desarrollan en el ámbito de la convivencia escolar.

En ese orden de ideas el diseño de investigación a seguir corresponde a los aspectos mencionados por Giorgi (1985) citado por (Aguirre-García, 2012) este método contiene cuatro pasos esenciales, expresados generalmente como sigue: (1) Se lee la descripción completa en aras de obtener un sentido general de todo el enunciado (2) Una vez el sentido del todo se ha comprendido, el investigador regresa al comienzo y lee el texto una vez más, con el fin específico de distinguir las “unidades de sentido” (3) Una vez que las “unidades de sentido” se hayan delineado, el investigador, a partir de todas estas unidades, expresa de modo más directo para que las “unidades de sentido” revelen mejor el fenómeno en consideración. (4) Finalmente, el investigador sintetiza todas las transformaciones de las unidades en un enunciado consistente que tenga en cuenta la vivencia del sujeto. (p.65)

De igual manera se utiliza la técnica de análisis de información denominada Clasificación Múltiple de Ítems (CMI), propuesto por Acosta, y otros (2010), a través de este instrumento se realiza el análisis completo de ambas dimensiones, permitiendo “identificar los sistemas categoriales que usan las personas para vivir en el mundo y que están directamente relacionados con la forma como se representan o se conceptualizan algunos temas de la realidad social” (p.6)

Lo anterior permite evidenciar que el tipo de investigación análisis del discurso guarda una estructura ordenada y secuencial que permite recorrer un camino de orientación hacia la obtención de conocimiento y la comprensión de las unidades de sentido descritas de las fuentes secundarias de los textos que son analizados a partir del proceso de codificación selectiva, por medio del cual es posible realizar una comparación que permita establecer unas matrices de similitud y construir en base a este procedimiento “unidades de sentido” que admiten realizar una síntesis que permita recopilar y dar cuenta de los hallazgos más significativos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los estudios: la Educación Inclusiva un Asunto de Justicia Social

Inicialmente los argumentos expuestos por (López, 2008) quien realiza un análisis reciente de la obra cumbre de Paulo Freire titulada la pedagogía del oprimido de la cual se valora el concepto de *justicia social* como un principio de lucha de reivindicación trasladado al contexto educativo, de acuerdo con este autor la pedagogía del oprimido se basa en alcanzar la liberación del sujeto que históricamente ha sido objeto de opresión por parte de una minoría que ha excluido a aquellos que por razones de vulnerabilidad no alcanzan el nivel social para hacer parte de los procesos estructurales de una sociedad, es por esta razón que el autor retoma el termino de masas oprimidas cuando señala que:

Las masas oprimidas deben tener conciencia de su realidad y deben comprometerse, en la praxis, para su transformación. En ello tiene gran solución la educación, pues la pedagogía del oprimido busca crear conciencia en las masas oprimidas para su liberación. La alfabetización del oprimido debe servir para enseñarle, no solamente las letras, las palabras y las frases, sino lo más importante, la transmisión de su realidad y la creación de una conciencia de liberación para su transformación en un hombre nuevo. (Freire, 1970 como se citó en López, 2008, pág.64)

A partir de lo anterior es posible inferir entonces que el concepto de educación desde una perspectiva reivindicadora que al mismo tiempo tiene la responsabilidad de emancipar y dotar de conciencia crítica a todos los ciudadanos de sociedad en aras de alcanzar una connotación real de derechos para todos y todas en el marco de un empoderamiento social, es desde esta perspectiva que surgen otras teorías que se gestan precisamente desde el análisis público de quienes han sido excluidos de los grandes debates educativos.

Desde esta perspectiva educativa se trae a colación los postulados de (Fanfani, 2008) quien establece dos principios necesarios para la inclusión desde el ámbito educativo el primero de ellos es: “incorporar a los excluidos de la escolarización obligatoria (básicamente niños del preescolar o nivel inicial y adolescentes y jóvenes fuera del nivel medio básico y superior)” (pág.61) este concepto de oferta educativa pone de manifiesto los limitantes accesos a una educación pública de calidad que sea pensada desde diversos ámbitos como: la multiculturalidad, la vulnerabilidad de las poblaciones más pobres, la población en condición de discapacidad, y el componente de género como reconocimiento de las perspectivas individuales. Unido a esto el otro principio abordado por Fanfani, (2008) corresponde a “desarrollar en las nuevas generaciones un conjunto básico de conocimientos, competencias y valores necesarios para el desarrollo de su autonomía y su inserción en la sociedad” (p.61) lo que en términos de Freire significaría dotar de conciencia. Para Fanfani, (2008) una de las críticas a los sistemas educativos hegemónicos que tienden a excluir a las poblaciones tiene que ver con el propósito educativo basado en la formación de un *sujeto estándar* el cual debe cumplir con unas condiciones básicas, para contrarrestar esta realidad el autor sugiere que debe existir un reconocimiento por parte de “Los agentes escolares (los padres, los alumnos, los directivos y docentes) están obligados a elegir, articular y estructurar estrategias en función de sus condiciones de vida, recursos disponibles, valores y tradiciones culturales. La escuela no produce productos estándar” (pág. 64) este argumento del autor se puede inferir desde un llamado a albergar y trabajar sobre la base de la diferencia siendo conscientes de ella, pero al mismo tiempo valorando la disparidad, sin tener un referente de medida homogenizado.

En este orden de ideas el aporte teórico de ese autor se establece desde los principios requeridos para el desarrollo de una política pública de inclusión que se basa entonces en lo que propone como estrategias para las políticas públicas: a) Diversificación de la oferta (multiplicación de modalidades, recorridos, secuencias y métodos pedagógicos, etc.); b) Fortalecimiento de las iniciativas de las instituciones para adecuarse a las particularidades (aliento a proyectos institucionales, autonomía pedagógica de los agentes y las instituciones, etc.), y c) despliegue de políticas compensatorias para darle más a quienes más lo necesitan y que pretenden romper con los clásicos criterios igualitaristas (los mismos recursos para todos y en igual proporción) de asignación de recursos escolares y extraescolares. (pág.65)

Las anteriores estrategias evidencian una visión de política educativa inclusiva que debe partir entonces de la compensación, para comprender este discurso educativo de la educación compensatoria se analizan los aportes de (Calvo, 2013) quien plantea un nuevo enfoque para comprender el papel de la educación en sociedades desiguales, logrando establecer que la escuela como institución educativa no es responsable de las desigualdades pero que si está en la facultad de brindar las herramientas para salir de la exclusión, en palabras de Calvo:

Las nuevas desventajas (desigualdades privadas, locales e institucionales) en contextos de profundas desventajas estructurales, llevan a su acumulación y, en consecuencia, a la primacía de situaciones de vulnerabilidad en tanto implican incertidumbre, imprevisibilidad y riesgo. Ante esta situación, la educación puede ofrecer una alternativa para todos aquellos niños y jóvenes que viven en condiciones que no favorecen el desarrollo de sus capacidades y, por ende, ven afectadas sus posibilidades de desarrollo humano. (pág.2)

De acuerdo con este argumento, se expone como la educación representa un ámbito determinante no solo para el progreso de una sociedad sino también para evitar el recrudecimiento de la vulnerabilidad y la segregación, uno de los aspectos relevantes de la teoría de la inclusión educativa de este autor corresponde a su postura acerca de la *capacidad humana* en la cual sustenta que el papel de la educación como posibilidad de desarrollo de la persona, “como potenciación de sus habilidades y destrezas, como reconocimiento de sus orientaciones y capacidades. Así, la educación no es vista solamente como una variable que incide en el desarrollo

económico sino como una posibilidad de afectar el bienestar de las personas” (p.3) cabe anotar que en este aspecto cambia radicalmente el propósito educativo el cual debe ir más allá de la incorporación a un sistema económico en aras de un objetivo de progreso material, y se propone por el contrario es el alcance de un desarrollo humano que valore las individualidades y el bienestar del sujeto.

Como aporte adicional Calvo (2013) se plantea que “la inclusión educativa necesitaría entrar a formar parte de las políticas educativas con el fin de promover oportunidades de aprendizaje que sean equitativas y de alta calidad, según las necesidades de los distintos grupos poblacionales” (pág.5) en este aspecto el autor hace énfasis en que la puerta para una educación realmente inclusiva debe partir de una concepción educativa situada en el contexto para lograrlo Calvo propone “Para saber qué produce la escuela es preciso ir más allá del estudio del sistema; es preciso interrogar los sentidos y reconstruir las experiencias, valores, expectativas y estrategias de los sujetos” (pág.5) solo de esta manera plantea el autor se estará logrando una verdadera educación de calidad porque el referente de esa calidad no son indicadores externos universales sino más bien particularidades surgidas desde contexto mismo.

El concepto teórico que amplía la dimensión de la educación inclusiva es abordado por (Ocaña, 2019) quien establece el concepto de vulnerabilidad logrando establecer que esta va más allá de los criterios de discapacidad y necesidades especiales manifiestas, logrando establecer que la practica pedagógica debe ser transformada desde el compromiso de los docentes, bajo pleno reconocimiento de valores como el altruismo y la construcción de conocimiento.

Educación Compensadora puesta en práctica de la Inclusión.

El análisis de la educación compensadora se fundamenta desde los principios de la educación inclusiva dando explicación a las acciones y premisas requeridas para fundamentar una postura interpretativa e incluyente al interior del ámbito educativo, en ese sentido, se analiza su concepto desde el aporte realizado por (González Sánchez, 1994) quien basado en autores como Antonio Medina señala que “actividad sistemática o intencional, destinada a compensar individuos, zonas geográficas o grupos sociales que pertenecen a las áreas deprimidas” (pág.33) esta postura permite

evidenciar que la educación compensadora está pensada como una política de asistencia a las poblaciones que lo requieran en materia de asistencia y reivindicación social.

En ese orden de ideas, autores como (Bolívar, 2005) señala que hablar de educación compensadora es hablar de equidad educativa planteando el siguiente argumento “Un sistema educativo será más equitativo que otro si las desigualdades existentes en el ámbito educativo son ventajosas para los más desfavorecidos. En este sentido la equidad es más justa que la igualdad pues ejerce una acción compensadora” (pág.166) desde esta perspectiva se plantea la necesidad de tomar decisiones y orientaciones educativas que posicionen una práctica de enseñanza donde se creen condiciones que logren subsanar las desventajas promoviendo el asertividad y la pertinencia para aquellos que no se habían sentido incluidos.

La equidad como discurso educativo es otro factor promovido desde la educación compensadora, para (De la Cruz Flores, 2017) este se garantiza en la medida que “En suma la equidad solo puede construirse como un excedente otorgado por encima de las condiciones de igualdad orientada a compensar las diferencias” (p.167) como ejemplo el autor establece que “se han configurado programas que buscan contribuir a la mejora de las instalaciones e infraestructura de las escuelas de educación básica” (pág.167) a lo anterior se puede sumar la importancia de estrategias pedagógicas que concentren su esfuerzos en crear ambientes educativos donde se privilegie la diferencia y se exalten las necesidades como punto de partida para diseñar y crear ofertas educativas con condiciones para todos.

Por otro lado, autores como (Miguel Díaz, 1984) manifiesta que cuando se habla de educación compensadora corresponde a que “No se trata sólo de ofrecer igualdad de posibilidades, sino de lograr igualdad de resultados para lo cual será necesario introducir en el sistema estrategias de intervención en favor de los grupos o sectores que presentan mayores tasas de fracaso” (pág.42) en esta misma línea, (Leis, 2018) señala que para que exista una educación compensadora se debe lograr que “asumir que algunos de los elementos motivadores en el aula, los juegos didácticos, la atmósfera positiva, la labor activa del estudiante en el proceso de aprendizaje, el espíritu motivador del profesor” (pág.25) cuando se logran estas articulaciones y empoderamiento del ámbito educativo se explora de manera real la educación compensadora.

Cabe anotar que, para (Tapia, 1987) una educación compensadora es aquella que nace de la necesidad y autonomía de las comunidades locales, por tanto, su valor es específico y particular, (Montero Marcos, 1984) amplía esta idea señalando que la educación compensadora “demanda de satisfacción de intereses reales de los usuarios” para lograrlo no se pueden tener objetivos externos sino nacer de las demandas de los sujetos participantes. Otro importante aporte en esta área es señalado por Mendía, (1996) quien sostiene que se requiere de la toma de conciencia en el ámbito educativo donde sea posible valorar la “importancia que se da a la acción tutorial y a la orientación personal, académico y vocacional del alumnado, incluyendo en la propia labor docente la dimensión orientadora” (pág. 8) se propone entonces alcanzar una acción de apoyo para todos en la medida que puedan estar preparados para afrontar las necesidades y demandas de la heterogeneidad.

Finalmente, se analizan los aportes de (Martínez López, 1983) quien habla del concepto de escuela integrada, como una manera de promover la inclusión a partir de la integración de factores sociales, académicos y culturales, promoviendo lo que denomina adecuación curricular, cumpliendo con los criterios de flexibilidad, en este aspecto coincide con (Rosenwinge, 1983) quien señala que “El sujeto con manifestaciones anómalas en el aprendizaje necesita un tratamiento educativo, que sólo puede ser atendido desde una atención individualizada. Se ha de aportar recursos pedagógicos que ayuden a resolver problemas afectivos o de inadaptación social” (pág.45) en este aspecto que establece el autor es clave la orientación del docente, quien desde su labor asume el reto de lograr la articulación a partir de diversas estrategias de formación.

Aulas Inclusivas

Las aulas inclusivas son un discurso teórico educativo que hace énfasis en la práctica de enseñanza y aprendizaje donde intervienen los maestros y la comunidad de estudiantes, la cual es expuesta por los autores (Stainback, 1999) dando claridades sobre la necesidad de crear espacios seguros “la mayor parte de los maestros actuales no ha ido a escuelas donde los alumnos sean excluidos. Por tanto es posible que se sientan inseguros a la hora de hablar con ellos o adaptarse a su estilo o ritmos de aprendizaje” (pág.30) para los autores esta es una tarea difícil que demanda un compromiso mayor por parte de los docentes debido a que es posible que no se sientan preparados

para afrontar situaciones que conlleven a investigar sobre como promover nuevas herramientas educativas que se adapten a nuevos escenarios, adicionalmente el texto de los autores hace énfasis en que a pesar de que existan métodos y capacitaciones para orientar a los maestro debe existir una disposición real que lleve al maestro a pensar de actuar de manera distinta otorgando reconocimiento de su diversidad y multiplicidad de estudiantes, eso por supuesto demanda un esfuerzo para diseñar diversas e innovadoras maneras de formalizar el aprendizaje.

Un argumento adicional de Stainback y Stainback (1999) tiene que ver con el rol que asumen los maestros, para esto se distinguen dos roles “los educadores especiales suelen integrarse en la educación en general, y los maestros ordinarios o asesores especialistas, que asumen la función de estimular y organizar el apoyo en aulas ordinarias... Todos contribuyen a adaptar la enseñanza a las necesidades individuales" (pág.34). estos dos roles permiten evidenciar que las aulas inclusivas tienen unas condiciones de preparación para los docentes que actúan sobre la base de una formación y disposición para trabajar con estudiantes con necesidades manifiestas de inclusión educativa.

De igual manera (Dussan, 2010) logra establecer que las aulas inclusivas son aquellas donde el profesorado se encuentra preparado para sumir el desarrollo de una *educación terapéutica*, en este aspecto el autor establece que “ofrecer educación especializada a las personas con discapacidad, lo cual generó: profesorado preparado, programas especiales para mejorar los aprendizajes, materiales específicos y el propio centro especial” (pág.72) este aspecto fortalece además de una formación pertinente un amplio significado de autoestima, confianza y seguridad no solo para los docentes sino también para los educandos.

En esta misma línea (Dueñas Buey, 2010) plantea que una el valor de un aula inclusiva radica en “facilitar la formación de redes naturales de apoyo entre compañeros, grupos de colaboración entre el profesorado, grupos interprofesionales, círculos de amigos, enseñanza en equipo y otras formas de relaciones entre todos los miembros que constituyen la comunidad educativa” (pág.362) en base a este argumento se establece entonces que la práctica formativa debe desarrollarse en un ambiente no solo de acogida sino también de interacción, aceptación y protagonismo de todos.

Por otro lado, (Crosso, 2014), señala que las aulas inclusivas tienen una importante relevancia en el campo psicosocial de todos estudiantes en medio de la diversidad “confiere importantes ventajas psicológicas. Atiende mucho más las necesidades intelectuales, sociales y emocionales mediante una interacción regular con un grupo diverso de estudiantes y es una de las mejores maneras de combatir estereotipos y promover la conciencia sobre las capacidades de las personas con discapacidad” (pág.81) en este contexto se plantea la influencia positiva de educar desde la tolerancia, el respeto a la diversidad y la desaparición de estereotipos de exclusión.

Finalmente, una de las aportaciones más importantes desde el ámbito de las aulas inclusivas se plantea (Abellán, 2010) al establecer que se requiere de “ un enfoque de trabajo que posibilite dinámicas educativas activas, negociadas, colaborativas y reflexivas, como la vía de respuesta más efectiva para la atención a la diversidad de los alumnos” (pág.155) para este autor el docente debe reconocer un ambiente de trabajo flexible donde sea posible promover dinamismos, cambios y adaptaciones que se requieran desde el desarrollo mismo de la formación para todos y todas.

Según (Sandino, 2019) “la atención a la diversidad es un desafío que se refleja en las políticas y lineamientos internacionales, así como también en los establecidos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia”. El cumplimiento de todos los lineamientos internacionales y nacionales en cuanto a inclusión educativa se convierte para las instituciones educativas de Colombia en uno de los retos que requiere mayor apertura de todo el personal docente y comunidad en general, aun al igual que en otros países de Latinoamérica, en Colombia existen instituciones educativas excluyentes, que buscan garantizar los primeros puestos en el ranking nacional con relación a los resultados de pruebas externas, a costa de la exclusión de los niños con ciertas limitaciones cognitivas y de comportamiento.

Las Representaciones Sociales y La Convivencia Escolar

Las representaciones sociales se plantean como una teoría social de los sujetos que permite comprender los múltiples procesos de significados colectivos que ejercen influencia y organizan simbólicamente a una comunidad en particular, uno de los exponentes más relevantes de esta postura es (Moscovici, 1979) quien la explica exponiendo que “Se trata de un corte realizado previamente en la sustancia simbólica, elaborado por individuos o colectividades que, al

intercambiar sus modos de ver, tienden a influirse o modelarse recíprocamente.” (pág.7) para el autor las RS se crean en unión con los otros, permitiendo dar sentido al mundo que los rodea, adicionalmente estos significados teóricos y simbólicos ejercen una acción clara sobre el comportamiento, así lo plantea Moscovici, (1979) “Llegar a dar un sentido al comportamiento, a integrarlo en una red de relaciones donde está ligado a su objeto. Al mismo tiempo proporciona las nociones, las teorías y el fondo de observaciones que hacen estables y eficaces a estas relaciones” (pág.8) este argumento permite inferir que las representaciones sociales no solo denotan un significado sino también que modelan la conducta social de los sujetos, conduciendo relaciones intersubjetivas que dan respuesta a las necesidades de adaptación en comunidad.

Bentancur (2010) es un autor que aporta al debate de la convivencia escolar la necesidad de una “educación para todos” en el marco de la equidad educativa, considera que se deben crear “políticas universales con acciones afirmativas dirigidas a los grupos vulnerables, a las que por lo general se les agrega la articulación con un conjunto más amplio de políticas sociales y económicas que favorezcan la inclusión” (p.11) estas políticas de inclusión en el plano educativo requieren trascender la concepción de acceso, logrando hacer visible el reconocimiento de los derechos sin excepción para los ciudadanos más desfavorecidos, no obstante, esta debe traspasar el plano del acceso por cuanto se debe atribuir la disposición de los recursos y la reivindicación social de aquellos que, en condiciones desfavorables como la pobreza, por cuanto requieren ser atendidos y valorados. Ahora bien, la igualdad es un aspecto determinante al que se debe agregar el término equidad, teniendo en cuenta que ambos son fundamentales para la garantía de los derechos humanos en el ámbito educativo

Pensar en una sociedad capaz de emanciparse desde la autogestión en el contexto de la educación pacífica, es posible en la medida que los elementos que la componen se reconstruyan desde una postura audaz y propositiva, es por ello por lo que aspectos tan determinantes como la convivencia y la tolerancia cobran real importancia en el proceso educativo. Es así por lo que invertir en educación desde las políticas públicas requerirá de esfuerzos que se materialicen en aspectos como los señala (Bentancur, 2010) al manifestar que se introducen como fines u objetivos de la

educación el desarrollo de actitudes y valores integrales desde una concepción de los derechos humanos, el medio ambiente, la tolerancia y la cultura de la paz y las instituciones democráticas.

CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

De acuerdo con todo lo antes expuesto es posible afirmar que cuando se habla de unos fines de la educación basada en la inclusión se hace referencia a la capacidad de lograr una democratización de las escuelas y la participación de todos y todas, se evidencian unos desafíos y retos para todas las instituciones educativas del país, los cuales trazan una ruta para ir en coherencia con lo que se exige en la normatividad y que resulta impostergable debido a la diversidad manifiesta en las aulas de clases, de modo que la comprensión de una realidad tangible como la diferencia en la construcción de la convivencia escolar constituye un punto de inicio a nuevos procesos y replanteamientos necesarios para lograr una verdadera justicia educativa.

En ese sentido, es posible comprender que el acceso de estudiantes con discapacidad a las aulas regulares se viene dando de manera paulatina en el país, no obstante falta aún mayor inversión del Estado para la infraestructura, contratación del personal de apoyo y formación docente. Es necesario dar respuesta a la heterogeneidad en las aulas. Colombia hoy se enfrenta al gran reto de propiciar un ambiente donde la inclusión sea vista como una oportunidad para lograr una educación de calidad, más humana y justa. Procurar respetar las exigencias de las políticas inclusivas a nivel internacional y nacional que se han planteado a los establecimientos educativos. Reconocer las diversas condiciones culturales, sociales y personales en los estudiantes y generar diferentes prácticas inclusivas basadas en el respeto, la no discriminación y que respondan a la diversidad de características, intereses y necesidades de los estudiantes. Los anteriores retos enfrentan a los docentes del país a un gran desafío.

En las instituciones educativas del municipio de Montería hablar de verdaderos ambientes inclusivos, se convierte, así como en el resto del país en un desafío, porque si bien, es cierto que las políticas de Estado están contempladas y que desde el Ministerio de Educación Nacional se han incorporado una serie de acciones para que estas políticas sean implementadas en todos los establecimientos educativos del país, aún el Estado se ha quedado corto en financiación y capacitación docente. Igualmente falta acompañamiento efectivo, eficiente y oportuno por el ente

territorial. Así mismo se evidencia que existe resistencia por parte de cierto grupo de docentes, y cuesta romper paradigmas a la hora de enfrentarse a la labor educativa en aulas heterogéneas, donde el reconocimiento y respeto a la diversidad debe cobrar un papel significativo. La existencia de estereotipos e imaginarios genera que se lleve a cabo la estigmatización, exclusión por parte de algunos docentes, hacia los estudiantes que muestran algún tipo de diferencia al resto del grupo. En este sentido, de acuerdo con las posturas académicas es posible comprender como las representaciones sociales son determinantes para construir relaciones armoniosas en los ambientes de formación diversos, teniendo en cuenta que la realidad que se vivencia en algunos entornos escolares es en ocasiones contrarias a lo esperado, debido a que presenta contextos caracterizados por el conflicto, y esto puede considerarse el resultado de un discurso, información y emociones que no son bien canalizadas.

Es así como algunas personas involucradas en el ambiente educativo consideran que la inclusión es uno de los aspectos a los cuales menos se le presta atención en las instituciones educativas. Se tiende a dejar de lado la importancia que enmarca este aspecto y en algunos casos se mira como algo que va a generar mayor trabajo y esfuerzo. Existe también falta de sensibilización y cierto grado de resistencia por parte de un número de docentes para entender la enorme responsabilidad que se tiene de ajustar y adaptar el currículo para aquellos estudiantes que lo requieran. Generando todo esto, cierto grado de apatía y frustración de los estudiantes por su proceso formativo y académico.

Por otro lado, las familias muchas veces se ven afectadas, algunas sienten y expresan el rechazo hacia sus hijos y otras no reconocen que sus hijos presentan ciertas características, tales como: conductas disruptivas, dificultades en el proceso cognitivo, desidia escolar, falta de atención por el proceso educativo, entre otras, que se hace necesario intervenirlas con ayuda de profesionales externos. También se evidencian que los ambientes familiares y sociales de los estudiantes, se encuentran permeados por familias disfuncionales, violencia intrafamiliar, delincuencia común y drogadicción. En ocasiones también se encuentra en las calles al menor trabajador y otros que han sido excluidos de la escuela por presentar problemas psicosociales o conductas disruptivas. Las cuales no fueron tratadas por falta de un diagnóstico del profesional requerido para este aspecto.

En este sentido en el interior de los establecimientos educativos se vivencian situaciones como: estudiantes que manifiestan actitudes de irrespeto, maltrato físico, a veces psicológico y verbal entre sus compañeros, algunos estudiantes poseen poca capacidad de diálogo, autonomía y tolerancia, reflejando poca motivación hacia el estudio, y tendencia a participar en grupos o pandillas cuando pasan a bachillerato, los docentes, en algunos casos, no poseen la formación para manejar asertivamente situaciones dentro y fuera del aula con los estudiantes y piden a los directivos aplicar sanciones excluyentes con estos estudiantes, ante los conflictos que se puedan presentar, la mayoría de los docentes desarrollan procesos pedagógicos centrados en lo instructivo y no se trabaja conscientemente en lo formativo, lo cual afecta el desarrollo de la educación para la convivencia desde un enfoque inclusivo.

Es importante la participación y empoderamiento de todos los estamentos de la comunidad educativa en los procesos de inclusión, para remediar en algo la problemática actual, pues al hablar de participación se requiere incorporar en gran medida a los Padres de Familia al proceso de manera significativa, teniendo en cuenta que no solo es importante comprender la heterogeneidad de los educandos, sino que también se hace necesario articular a los procesos educativos el acompañamiento de los padres y demás miembros de las comunidades educativas. Por lo que pretende favorecer la relación de la escuela con los padres de familia, logrando que dicha relación sea más sólida, permitiendo que los acercamientos de los docentes con los padres trasciendan el vínculo tutor, es decir, que además de compartir temas e informes orientados con el proceso académico, se puedan establecer temas de tipo administrativo y directivo de manera que puedan participar activamente en las decisiones que afectan a toda la comunidad educativa. Por otro lado, autoras como (Mirete Ruiz, 2014) expresa que uno de los desafíos de los docentes en el contexto actual corresponde a diseñar herramientas metodológicas que respondan al desarrollo de ambientes de formación armoniosos donde sea posible la identificación, detección y posterior transformación de las prácticas de violencia escolar.

LISTA DE REFERENCIAS

Abellán, R. M. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de educación inclusiva*, 3(1), 149-164.

- Aguilar-Caro, A. (2017). Representaciones sociales de arte urbano en Barranquilla (Killart, 2017).
Búsqueda, 4(18), 10-21. Recuperado de
<http://revistas.cecar.edu.co/busqueda/article/download/334/299>
- Aguirre-García, J. C., & Jaramillo-Echeverri, L. G. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista latinoamericana de estudios educativos (Colombia)*, 8(2), 51-74.
- Alcaldía de Montería. (2016) Plan de desarrollo Municipal Montería Adelante 2016-2019. Recuperado de <http://monteria-cordoba.gov.co/docs/proyecto-plan-desarrollo-2016-2019.pdf>
- Alcaldía de Montería. (2012) Plan educativo rural Montería 2012-2015. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/PER%20MONTERIA%202012.pdf>
- Andrades-Moya, J. (4 de marzo de 2020). *Convivencia escolar en Latinoamérica: Una revisión bibliográfica*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1941/194163269017/html/index.html>
- Araya, U. (2002). Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. Cuaderno deficiencias sociales N. 127. Recuperado de <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/ICAP/UNPAN027076.pdf>
- Arias, J., Alvarez, L., Londoño, B., Ocampo, O., Ríos, P., Ríos LI, & Velásquez, M. (2005). El vínculo entre lo geométrico y lo geográfico como movilizador del pensamiento espacial en niños del grado de transición.
- Beltrán Villamizar, Y. M.-f.-B. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. *Avances y retos. Educ.Educ.*, 67
- Berger, P., Luckmann, T. (1991). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Bentancur, N. (2010). *Los Planes Nacionales de Educación: ¿una nueva generación de políticas educativas en América Latina? V Congreso Latinoamericano de Ciencia Política*. Asociación Latinoamericana de Ciencia Política, Buenos Aires. <http://www.aacademica>.

- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, *Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 42-69.
- Calvo, G. (. (2013). *La formación de docentes para la inclusión educativa*. . Páginas de educación, 6(1), 19-35.
- Crosso, C. (2014). El derecho a la educación de personas con discapacidad. Impulsando el concepto de educación inclusiva.
- De la Cruz Flores, G. (s.f.). *Igualdad y equidad en educación: retos para una América Latina en transición*. . 2017: Educación, 26(51), 159-178.
- Díaz, M. y. (2013). *Prevenir la drogodependencia en adolescentes y mejorar la convivencia desde una perspectiva escolar ecológica*. Preventing drug use in adolescence and improving school climate from an ecological.
- Díaz-Aguado. (2005). *Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla*. repositorio.minedu.gob.pe.
- Dueñas Buey, M. L. (2010). Educación inclusiva. Revista Española de orientación y psicopedagogía.
- Dussan, C. P. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. . ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior, (8), 73-84.
- Fajardo, M. S. (2017). La educación superior inclusiva en algunos países de Latinoamérica: Avances, obstáculos y retos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(1), 171-197.
- Fanfani, E. T. (2008). *Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión*. . Colombia: Revista Colombiana de Educación, (54), 60-73.
- González Sánchez, M. (1994). Reflexiones en torno a algunos ejes fundamentales de la educación compensatoria.
https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/69121/Reflexiones_en_torno_a_algunos_ejes_fund.pdf?sequence=1

- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En Moscovici, S. Psicología social II. Pensamiento y vida social. *Psicología social y problemas sociales*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.
- Karam, T. (2005). Una introducción al estudio del discurso y al análisis del discurso. *Global Media Journal México*, 2(3), 0.
- Leal, K. y. (2014). Las Prácticas pedagógicas y la inclusión educativa. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 16
- López, J. O. (2008). *Paulo Freire y la pedagogía del oprimido*. Brasil: Revista Historia de la educación latinoamericana, (10).
- Martínez López, M. (1983). Educación compensatoria y experiencias de escuela rural integrada. *Revista de educación*.
- Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza*, 13(2), 243-248.
- Mirete Ruiz, y. S. (2014). La formación del profesorado frente a los desafíos del siglo XXI.
- Miguel Díaz, M. D. (1984). Investigaciones en torno a Educación Compensatoria.
- Moscovici, S. (1979). Teoría de las representaciones sociales. Athenea Digital-Revista de pensamiento e investigación social.
- Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire. En D. Jodelet (ed). *Les Représentations Sociales*. París. Francia: PUF.
- Moscovici, S. (1984a). The phenomenon of social representations. En Farr, R., Moscovici, S. *European Studies in Social Psychology*.
- Piña Osorio, J. M., Escalante Ferrer, A. E., Ibarra Uribe, L. M., & Fonseca Bautista, C. D. (2017). El modelo basado en competencias. Representaciones sociales de docentes de educación media superior. *Tla-melaua*, 10(41), 158-178.
- Rosenwinde, A. M. (1983). Consideraciones en torno a los programas de educación compensatoria. *Revista de educación*.

Sandino, J. (24 de enero de 2019). *Retos de 2019 en educación inclusiva*. Obtenido de Retos de 2019 en educación inclusiva: <https://www.saldarriagaconcha.org/retos-de-2019-en-educacion-inclusiva/>

Stainback, S. &. (1999). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* . (Vol. 79). Narcea Ediciones.

Tapia, J., Fernández-Ballesteros García, J., Gutiérrez Martínez, F., González Alonso, E., Mateos Sanz, M. D. M., Huertas Martínez, J. A., ... & Olea Díaz, J. (1987). ¿ Enseñar a pensar?: perspectivas para la educación compensatoria.