

**LOS VÍNCULOS EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: EL CASO DEL COLEGIO
REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA I.E.D. BOGOTÁ-COLOMBIA**

IRMA ALICIA FLORES HINOJOS

CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD

UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES NIÑEZ Y JUVENTUD

MANIZALES

2016

**LOS VÍNCULOS EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: EL CASO DEL COLEGIO
REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA I.E.D. BOGOTÁ-COLOMBIA**

IRMA ALICIA FLORES HINOJOS

Directora Tesis

Sara Victoria Alvarado Salgado Ph.d.

**Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de
Doctora en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud**

ENTIDADES COOPERANTES:

**UNIVERSIDAD DE CALDAS, UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES, UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA NACIONAL, UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, UNIVERSIDAD CENTRAL,
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, UNIVERSIDAD DISTRITAL, PONTIFICIA
UNIVERSIDAD JAVERIANA, UNIVERSIDAD DE LOS ANDES DE VENEZUELA,
UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA, UNIVERSIDAD DEL NORDESTE DE
ARGENTINA, UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES DE CHILE, PONTIFICIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SAO PAULO – BRASIL, UNIVERSIDAD CATÓLICA SILVA HENRÍQUEZ DE
CHILE, UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES JEQUITINHONHA E MUCURI – BRASIL,
FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES – FLACSO, CONSEJO
LATINOAMERICANO DE CIENCIAS SOCIALES – CLACSO.**

MANIZALES

2016

Nota de aceptación

Presidente

Jurado

Jurado

Manizales, Abril de 2016

Cuando se termina el informe final de una tesis doctoral, se ha acumulado una lista muy larga de personas a las que uno debe agradecer. En el momento en el que decidí escribir estos agradecimientos me di cuenta, que en la lógica de mi investigación quiero agradecer a cada uno de los vínculos que han ayudado de alguna manera a su logro.

A Colombia por abrirme sus puertas y acogerme como ciudadana.

A la comunidad del Colegio República Bolivariana de Venezuela quienes sin ningún reparo abrieron las puertas de su casa para conocerlos y me permitieron colaborar para fortalecer su proyecto.

A mis vínculos más estrechos y entrañables con los que he aprendido lo que es el cuidado, la protección, el amor en toda su expresión, la incondicionalidad total, quienes me han acompañado a seguir creciendo y aprendiendo cómo relacionarme e interactuar de una manera nutritiva, respetuosa y amorosa. Gracias Juan Pablo y Valentina Barrero Flores por su paciencia, su solidaridad, su vida, su movimiento, su amor, por ser mis compañeros en este largo viaje que es la vida.

A María Gómez, fiel compañera y amiga que sufre y goza conmigo, me acompaña y me apoya con las cosas operativas de la vida. A Juan Carlos Barrero por invitarme a venir a Colombia, mi segundo país y por ser el padre de mis hijos.

A mis vínculos fraternos, en donde aprendí a amar y a ser amada, a compartir, a pelear, a negociar, a ser solidaria, a ser cuidada y a cuidar, a ser independiente, autónoma, a ser una mujer fuerte. Gracias Irma Hinojos, sin ti no sería lo que soy, contigo aprendí a ser la mujer que soy, a no rendirme y a sacar lo mejor de mí. A Tor Sivertsen que aunque no estas físicamente, estas siempre. Gracias por cuidarme y apoyarme siempre que lo necesité. A Héctor Flores, gracias por la profecía auto cumplidora y por tu suave forma de estar en mi vida, en una buena parte, te debo el haber llegado aquí. A Rafael Olvera por tu participación en mi creación. A Arturo Hinojos por inspirarme. A mis compañeros entrañables e incondicionales de vida Cristina, Adriana, Ana y Carlos, gracias porque en la interacción con ustedes me forjé como ser humano. Gracias a Ane, Abril, Mariana, Kaori, María Fernanda, Alexia, Sebastián, Mateo y Luka, son parte muy importante de mi vida cada uno de ustedes me enseñó otras facetas del amor, del cuidado, de la solidaridad, de la felicidad. A mi cuñado Alberto Narno por las berenjenas,

los tomates, los hongos y otras hierbitas. A mis hermanos mexicanos del alma David Velasco, Jorge García y Beatriz Lortia, con ustedes aprendí a vivir fuera del nicho.

A mi familia del alma, que se ha construido en el camino y que me han permitido crear una nueva red en mi país de adopción. A mis hermanos colombianos Patricia Ospina que ha escuchado mis dudas, mis tropiezos, mis anhelos y alegrías, a Zamira Castilla que siempre me ha apoyado, a Leonardo Morales que me acompañó en este proceso en momentos muy difíciles. A una de mis voces interiores, con quien aprendí a pensar eco-eto-antropológicamente, a **Ángela Hernández** incondicional amiga, maestra y compañera respetuosa de todos mis procesos durante esta jornada, tu ayuda fue fundamental en este proceso. A mi gran maestro y guía Nelson Bruno, por confrontarme, contenerme y conducirme al cambio. A Hugo Florido mi hermano incondicional que me ha acompañado, tu generosidad y apoyo me ayudaron a terminar este proyecto. A, Carola Hernández, quien me ha mostrado que lo mejor es la acción e ir hacia adelante, sin tu apoyo irrestricto, amiga, no lo hubiera logrado. A Ana María Velázquez por el apoyo, compañía y por creer en mí, sin tu apoyo tampoco lo hubiera logrado. A mi querida amiga Silvia Paola Solano por su ayuda incondicional, por leer y releer el texto y por acompañarme en el final de esta aventura.

A mi red superpoderosa: Mónica Almanza por acompañarme y apoyarme en momentos felices y momentos difíciles y Andrés Mejía por ser mi buen amigo superpoderoso.

También quiero agradecer a Fernando Bravo por las sesiones de discusión en torno a mi investigación, me permitieron ver la luz y enredar la red del desenredo. A Juny Montoya que creyó en mí ‘antes de tiempo’, ‘durante el tiempo’ y ‘en este tiempo’. A Eduardo Escallón por su apoyo.

A mi red luminosa: A Jackeline Acosta quien me ha acompañado y ayudado en este proceso con su energía luminosa. A Estela Sanabria por mantenerme equilibrada y con la cabeza bien puesta. A Lidia Tobar por ayudarme a abrir el camino.

A mis compañeros en el doctorado: A Ana María Restrepo por ser mi buena e incondicional amiga y hermana, a Karime Ulloa por su solidaria compañía, a Julián por ser mi amigo incondicional a pesar de la distancia. A Alberto Prada por su solidaridad, apoyo, contención, paciencia, escucha, por estar ahí. A Ernesto Durán por la solidaridad, los largos viajes, el cuidado y la compañía. A Claudia Córdoba por su buen humor y

compañía en los momentos difíciles. A Ruth Higuera por lo que compartimos y el apoyo durante los primeros años del doctorado. A Myriam Oviedo por su sabiduría. A Aleida Fernández por el apoyo que me brindó cuando más lo necesité.

A mis maestros:

Muy especialmente quiero agradecer a mi querida profe Eloísa Vasco, por permitirme compartir con ella un vínculo solidario, de cuidado y afecto. Por invitarme a participar en uno de los días más importantes de su vida. Esta tesis en el corazón la hicimos juntas.

Agradezco también a **Sara Victoria Alvarado** por apoyarme y creer en mí, por acompañarme y acogerme para terminar este proceso.

A Alejandro Acosta por lo que aprendí con él sobre Política Pública, al profe Carlos Vasco por compartir su sabiduría, a Carlos Valerio Echavarría por su disponibilidad y solidaridad en el camino de mi proyecto y por ser el lector de este trabajo. A Marieta Quintero, por todo lo que aprendí de ella y con ella. A José Darío Herrera por los múltiples aprendizajes. A Alberto Martínez Boom por acercarme a Foucault.

A Nancy Forero por estar siempre dispuesta a ayudar y ser solidaria durante el proceso del Doctorado y en su final.

A los seres que más amo en el mundo

Juan pablo y Valentina

Irma Hinojos

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD
CINDE-UNIVERSIDAD DE MANIZALES

GRUPO DE INVESTIGACIÓN: Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud

LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN: Socialización Política y construcción de subjetividades

1. Datos de Identificación de la ficha

Fecha de Elaboración:	Responsable de Elaboración: Irma Alicia Flores Hinojos	Tipo de documento
-----------------------	---	-------------------

2. Información general

Título	LOS VÍNCULOS EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: EL CASO DEL COLEGIO REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA I.E.D. BOGOTÁ-COLOMBIA
Autor/es	IRMA ALILCIA FLORES HINOJOS
Tutor	SARA VICTORIA ALVARADO
Año de finalización / publicación	2016
Temas abordados	Paradigma de la complejidad. Perspectiva Eco-eto-antropológica de los vínculos, Sistema de Significación y Sistema de creencias en el sistema escolar. Proyecto de Educación inclusiva.
Palabras clave	Pensamiento complejo, perspectiva eco-eto-antropológica, vínculos, escuela, educación inclusiva.
Preguntas que guían el proceso de la investigación	¿Cómo son los vínculos que emergen en las dinámicas de la construcción de un proyecto de educación inclusiva en el Colegio República Bolivariana de Venezuela IED? (p. 41)

Identificación y definición de categorías

(máximo 500 palabras por cada categoría) Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página

PENSAMIENTO ECOSISTÉMICO Y COMPLEJO (p.43-46)

El surgimiento de la epistemología del pensamiento complejo como macro-concepto (Morin, 2004) emerge de la conversación trasdisciplinar de diferentes campos del conocimiento, la Teoría de la información, la Cibernética (Wiener, 1939) la Teoría general de los sistemas (von Bertalanfy, 1952), el concepto de auto-organización (Turin, 1962).

Morin (2003) plantea al respecto, que se trata de desarrollar una epistemología de la complejidad que resulte útil al conocimiento del hombre y que permita reconocer la unidad del hombre y al mismo tiempo una teoría de la más alta complejidad humana que se sitúe fuera de dos antagonismos: el primero, que borra la diferencia reduciéndola a una unidad simple y el otro que oculta la unidad porque solo ve la diferencia.

El pensamiento complejo, en ese sentido va más allá de la alternativa y de esa dualidad, reconociendo que esos antagonismos conviven en los fenómenos de manera recursiva.

Desde los postulados del pensamiento complejo que sostienen que: “toda realidad conocida desde el átomo hasta la galaxia, pasando por la molécula, la célula, el organismo y la sociedad, puede ser concebida como sistema, es decir, como asociación combinatoria de elementos diferentes” (Morin, 2004, p. 41), la noción de sistema abierto, se convierte en un parteaguas fundamental para la comprensión de los fenómenos como un todo y no como una unidad elemental discreta, por el contrario, desde este paradigma la realidad o fenómeno en cuestión se reconoce como una totalidad que no se reduce a la suma de sus partes.

Por otra parte y para los fines de esta investigación resulta importante considerar la idea de sistema abierto ya que a partir de ésta es importante considerar que las leyes de organización de lo viviente no son de equilibrio, sino de desequilibrio que se compensa con un dinamismo estabilizado, por otra parte, “la inteligibilidad del sistema no debe encontrarse solo en el sistema mismo sino en su relación con el ambiente y esa relación no es una simple dependencia, sino es constitutiva del sistema” (Morin, 2004 p. 44)

Al respecto, Morin argumenta que “la realidad está, de ahí en más, tanto en el vínculo como en la distinción entre el sistema abierto y su ambiente y es por ello que ese vínculo se convierte en un fundamento, metodológico, teórico y empírico importantísimo para comprender la relación de los sistemas abiertos con el ecosistema al cual pertenecen, por lo que pre-tender estudiarlos como entidades aislables resulta difícil” (Morin, 1996, p. 44). (p.74-75)

Dado que en el contexto escolar se generan múltiples dinámicas interaccionales alrededor de la formación de los seres humanos en torno a la ciencia, la cultura y la convivencia, este es un escenario en el cual se pueden observar, caracterizar y analizar los vínculos para así comprender las conexiones de estos con los procesos educativos, organizativos, de comunicación y de convivencia y con ello fortalecerlos, potencializarlos y transformarlos, para seguir construyendo formas de afrontar los retos que el proyecto educativo demanda. (p.77)

La comprensión de los vínculos se realiza a partir de la perspectiva eco-eto-antropología, inscrita en el pensamiento complejo y sistémico, emerge como producto de la articulación de disciplinas que conciben al hombre como resultado de la evolución biológica y cultural.

PERSPECTIVA ECO-ETO-ANTROPOLÓGICA DE LOS VÍNCULOS (p.48)

Inscrita en el paradigma de la complejidad, la eco-eto-antropología emerge como producto de la articulación de disciplinas que conciben al hombre como resultado de la evolución biológica y cultural. Este paradigma retoma de la ecología la importancia del nicho ecológico natural-artificial desde la explicación de los sistemas complejos que sitúa al hombre y “su evolución tanto en el conjunto etológico de restricciones propias de la condición de mamífero, como las

transformaciones que genera en cuanto ser pensante y creador de instrumentos para modificar el medio, de acuerdo con las versiones y las relaciones que cada cultura establece en su nicho vital” (Hernández, 2010). Como plantea la etología objetivista desarrollada por Lorenz (1986) los comportamientos humanos que son una combinación de la evolución biológica con una secuencia de interacciones causales relacionadas con funciones ligadas a la supervivencia, a la reproducción, a la creación y al ajuste de nichos ecológicos a su vez evolutivos, todas estas, que se realizan en un medio o contexto que les da sentido y finalidad (Hernández y Bravo, 2004).

Por otra parte, eco corresponde a oikos que desde la antigua Grecia (Aristóteles, Política, 1252b 9-22) hace referencia a una comunidad constituida naturalmente para la satisfacción de las necesidades cotidianas y el ethos hace referencia a los comportamientos que surgen en una cultura y que tienen una finalidad. Aristóteles da una definición de ethos como “hábito: carácter o modo de ser derivado de la costumbre.

En este sentido los lazos entre etología y ecología son mucho más estrechos de lo que parecen, dado que por ejemplo en ecología, no se estudia la relación entre organismo y entorno de manera independiente, por el contrario se estudian esos organismos en sus entornos y los comportamientos derivados de la relación (Malpartida 1995, p. 422).

En el índice de biodiversidad de Margalef (1982) el autor plantea que desde la noción unificada de etología y ecología “...ni el comportamiento de una especie ni su evolución, se comprenden fuera del marco constituido por el ecosistema en el que vive” (Margalef, 1982, p. 951).

Esta relación recursiva se expresa en la interacción organismo-entorno, que especifica un ámbito sistémico en el que se produce un sistema de comunicación que se puede expresar como emergente en la conducta (Margalef, 1995, p. 422). La perspectiva antropológica muestra la interacción entre la comunidad (oikos) y los comportamientos (ethos), relación en la que emerge una cultura y con ella ideas, pensamiento, representación, emoción y mente como fuentes de sentido (Hernández, 2010).

Como plantea Miermont (1993) desde un punto de vista eco-eto-antropológico, las jerarquías entre sistemas, subsistemas y suprasistemas se entrelazan generando bucles extraños entre las interacciones micro y las regulaciones globales, mostrando las formas recursivas en las que todos estos se interconectan e interactúan.

Abordar estos conceptos nos permite entonces comprender los operadores témporo-espaciales del vínculo, dado que son dispositivos articulados que organizan la interacción humana y activan los sistemas de significación en contextos específicos.

VINCULOS (49-50)

Respecto a los vínculos estos se materializan a través de diferentes formas de comunicación como -amor, odio, amistad, sexo, altruismo, agresión, rivalidad, juego, manipulación, etc.- los cuales crean eventos que son identificados como vínculos reales.

Los vínculos dan cuenta de la naturaleza de la relación a través de afectos y representaciones y “se construyen a nivel psíquico a través del lenguaje, por la relación con el otro y por el acceso del individuo al estatus de sujeto que desea” (Hernández, 2008, p. 70). De lo anterior resulta otro tipo de vínculos identificados por esta perspectiva como, virtuales y que se expresan en la generación de idealidades, imaginarios y potencialidades.

Surgen de estos los vínculos irracionales y los complejos que en la construcción del tejido relacional entre los vínculos reales y los virtuales los cuales se encuentran en permanente interacción y que en ocasiones dado que estos emergen del sentido que le atribuyen los individuos involucrados en contexto y en ocasiones los imaginarios no corresponden generando falta de armonía y paradojas en la emergencia del vínculo. Una característica importante de los vínculos es que son ambivalentes dado que “son al mismo tiempo fuentes de alienación y de autonomía, de esclavitud y de liberación, de violencia y de pacificación (Hernández, 2008, p. 70).

Los vínculos están inmersos en un ecosistema que les da sentido y como tales tiene que ser estudiados desde una mirada ecológica que permita dar cuenta de cómo se encuentran

entrelazados por todas las dimensiones de la vida, lo físico, lo psicológico, lo social y lo histórico cultural.

Los vínculos tienen un valor de supervivencia, y por lo tanto, cualquier amenaza a los procesos de vinculación son una amenaza a la supervivencia de los individuos.

Desde la perspectiva eco-eto-antropológica de los vínculos son los mitos, los ritos y las epistemes donde operan, se formalizan y se actualizan. Estos como unidades analíticas permiten comprender el sistema de significación y el de organización de los actores del contexto en donde se presenta el fenómeno en cuestión.

LA NOCIÓN DE VÍNCULO Y LA ESCUELA COMO SISTEMA (p. 53)

La decisión de abordar la noción de vínculo en esta investigación surge del interés de comprender cómo en un sistema escolar se organizan en diferentes niveles de realidad los actores que la integran.

A este respecto retomamos los planteamientos de Schvarstein (1999) que desde la perspectiva de la propuesta de psicología social de Pichon Riviere, plantea la importancia de comprender los vínculos en el ámbito de las organizaciones, los grupos y las comunidades. Esta comprensión permite operar sobre los comportamientos de los sujetos en el marco de sus organigramas, sus normas y procedimientos, sus sistemas y su cultura, de los procesos a través de los cuales se toman decisiones respecto a quién es responsable sobre ciertas funciones y la asunción de roles.

También permite comprender los procesos de planificación y control, de gestión participativa, de resolución de conflictos en el marco de las relaciones instituidas de poder y autoridad, de sus cambios y transformaciones. Desde esta perspectiva se piensa a los sujetos producidos por la organización (en este caso escolar) y productores de ella, en el marco de sus estructuras y sus procesos.

Dado que en el contexto escolar se generan múltiples dinámicas interaccionales alrededor de la formación de los seres humanos en torno a la ciencia, la cultura y la convivencia, este es un escenario en el cual se pueden observar, caracterizar y analizar los vínculos para así comprender las conexiones de estos con los procesos educativos, organizativos, de comunicación y de convivencia y con ello fortalecerlos, potencializarlos y transformarlos, para seguir construyendo formas de afrontar los retos que el proyecto educativo demanda.

En ese sentido, las dinámicas de interacción que emergen en la escuela como sistema, requieren ser abordadas, en tanto fenómeno de investigación, a través de métodos transdisciplinarios que permitan comprender su complejidad.

Sistema de significación (pp.53 a 54)

Por sistema de significación se entiende los procesos a través de los cuales los seres humanos le damos significado a la experiencia vivida, éstos significados forman un entramado que se teje en el lenguaje como vehículo cognitivo a través del cual se transmite esa experiencia, desde sus características: sintácticas (elementos lingüísticos), semánticas (sentido) y pragmáticas (efectos sobre el comportamiento) (Watzlawick, 1985).

Este sistema de significación se expresa en un entramado en el cual se da un intercambio entre los diferentes tipos, niveles y complejidades de organización, que pasan por complejas relaciones e interacciones que se expresan en la cultura que es lo propio de la sociedad humana.

A través de éste sistema de significación se pueden conocer y definir las formas en las que en una sociedad se construyen la organización recursiva de la cultura en sí misma y a su vez de la sociedad en la que además se dan las interacciones entre los individuos que son a su vez portadores/trasmisores de cultura y como plantea Morin (2005) esas interacciones regeneran la sociedad que a su vez regenera la cultura.

De acuerdo con Hernández, los procesos a través de los cuales le damos sentido a lo que vivimos “adquieren la forma de mitos y epistemes que se convierten en marcos de referencia para organizar la vida subjetiva y la interacción, en correspondencia con diversas <<lógicas>> de sentido.” (Hernández, 2010, p. 59)

3.2.2.1 Mitos (p.54)

Al hablar de los *mitos* hacemos referencia a una serie de creencias compartidas al interior de los sistemas humanos (familia, grupos de amigos, comunidad, institución, organización) Los mitos como plantea Miermont (1993), son sistemas de creencias y valores que remarcan la semántica de la comunicación.

Por su parte Campbell (1991) plantea, que el mito hace referencia a la experiencia de vida, como las explicaciones que surgen de la sabiduría y que actúa como referente para explicar un fenómeno. Desde una postura científica los mitos son explicaciones vulgares basadas en la experiencia cotidiana sin un valor científico para explicar los fenómenos de la vida.

Desde el paradigma del pensamiento ecosistémico y complejo se asume la coexistencia de pensamiento racional, científico y el pensamiento primitivo y asume la coexistencia de estas dos formas de construcción de la realidad como inherentes a la condición humana (Hernández, 2010). Son formas de leer la realidad y darle significado y en ocasiones se plantean como verdades cuando se cree que el mito es la realidad y se lee un acontecimiento de manera literal.

Otra forma es la alegórica en la que se propone interpretar a los personajes como metáforas de elementos naturales y sociales y la simbólica que considera que el mito refleja con veracidad los contenidos mentales de sus creadores y usuarios, pero no aquello sobre lo que se trata éste (Hernández, 2010).

3.2.2.2 Epistemes (p.54)

Etimológicamente la noción de episteme significa ciencia, arte, habilidad, conocimiento. La episteme se puede definir también como el conocimiento que comparte un grupo y el estado en el que se encuentra ese conocimiento. Según Hernández y León (2004) la episteme concierne al conocimiento objetivable y tiene una relación con el mito y el ritual en tanto que el primero cuenta historias, la episteme hace la historia, pues los hechos no son verificables sino por una actividad teórica que se inscribe en el espacio y en el tiempo.

Se consideran como marcos de referencia con base en los cuales explicamos las experiencias vitales, constituyen los saberes y saber-hacer, interpersonales y grupales (Miermont, 1998).

Desde los planteamientos de Foucault (1992) se considera que la episteme es el conocimiento al que se accede a través de un método y que se opone al conocimiento común o *doxa*. La episteme es la unión de prácticas discursivas que en una época convergen y dan sentido a unas figuras epistemológicas, a unas ciencias y eventualmente a unos sistemas formalizados.

En este caso nos interesa comprender los dominios a los que se remiten los distintos actores que se vinculan al interior del colegio como sistema para comprender e ir identificando los conceptos, las teorías y los marcos de referencia en los que se fundamentan y que emergen en la interacción cotidiana, referida a las relaciones e interacciones que se materializan en el contexto del proyecto de educación inclusiva en el cual participan (Hernández, 2010).

3.1.1 Sistemas de organización (p.55)

Para comprender la noción de organización es necesario asociarla a la de acción colectiva, esto permitirá comprender el ritual como operador de los vínculos, las relaciones y las interacciones. La noción de organización tiene un origen reciente en las ciencias sociales pues es en la mitad del siglo XIX cuando “se consolida un uso lingüístico que distingue a las organizaciones como formaciones sociales de tipo particular, de otros órdenes sociales (por ejemplo de comunidades o clases sociales)” (Luhman, 2010, p.29).

En ese sentido esa primera definición de la organización hace una distinción entre orden y organización dándole a este último un lugar en las explicaciones tanto en la vida cotidiana como en el lenguaje científico. Es también en esa época que la palabra organización comienza a tener una asociación con la acción o actividades que se desarrollan en un esquema “orgánico” de lo social, entendido como el todo y las partes involucradas en una organización (Luhman, 2010).

Otros autores que han desarrollado una teoría sobre la acción social son Crozier y Frielberg (1997) quienes plantean que, ésta surge de la necesidad de dar soluciones específicas a problemas

que requieren la acción colectiva y no como un fenómeno natural inherente al comportamiento humano.

La acción social es desde esta perspectiva, una construcción social que se encuentra asociada a la complejidad social que progresivamente ha generado dispositivos institucionales que sustituyen funciones que naturalmente correspondían a un grupo determinado o a individuos particulares. Un ejemplo es el cuidado de los niños, y como dada la complejidad de las demandas sociales ha requerido que se construyan dispositivos como la escuela, institucionalizando tareas de la familia, como respuesta a la necesidad de supervivencia y adaptación a las contingencias de cambio en una sociedad.

De acuerdo con Schvarstein (2000) las organizaciones pueden definirse como *lugar* (escuela, hospital, congregación religiosa, etc.) y la *acción de organizar*. En ese sentido, los establecimientos, como es el caso de la escuela, tiene asignada una finalidad social determinada por una o más instituciones. La escuela como organización se encuentra atravesada por la *institución educación*, que es la que determina mediante leyes, normas, valores teorías curriculares, pedagógicas y prácticas educativas (correspondientes a lo instituido en una sociedad), el funcionamiento de la misma. También interviene en ella la *institución trabajo*, dado que los directivos, profesores y personal en general tienen un contrato y un horario un salario. La *institución familia* que es la que decide que sus hijos participen en la escuela. Entonces, organizaciones como la escuela están atravesadas por muchas instituciones que determinan de manera vertical, cuestiones de las interacciones sociales que allí se establecen.

Schvarstein (2000), define a las organizaciones como unidades compuestas en las que interesa diferenciar sus partes componentes para poder comprender las interacciones que se establecen entre los sujetos que las integran. Por último, subraya el carácter de construcción social, de lugar virtual que está definido por la percepción que de la organización tiene un observador particular, sus límites son arbitrarios y se manifiestan como presencia de lo real, sin embargo es un constructo cultural que, “como toda descripción, existe en el lenguaje” (Schvarstein, 2000, p. 29).

La organización entonces, es la puesta en escena de un orden simbólico y su expresión más directa la constituyen la *ritualización* en las relaciones que suceden a su interior para alcanzar ciertos fines para la que fue creada.

3.2.3.1 Ritos (p.56)

La importancia de los ritos para la investigación de los vínculos está relacionada con que son organizadores de las interacciones humanas son maneras de formalizar la comunicación entre dos o más personas y el conjunto de rituales obedece a principios generales de organización formal, cuyos signos permiten diferenciar las formas de relación (Hernández y Bravo, 2004).

A través de la ritualización se asegura la canalización de los intercambios, modificando la significación de un sistema de acción con fines de comunicación; así, estructura la forma de los signos y genera estilos de pertenencia social, de modo que la ritualización adquiere entonces un efecto de génesis de signos o semiogénesis.

Los rituales organizan las relaciones humanas y emergen en las relaciones de grupos pequeños como las parejas, diadas o familias nucleares y en grupos grandes como la familia extensa, organizaciones sociales o pandillas. Es a través de los rituales que los individuos pueden identificar la naturaleza de la relación ya que funcionan como estructuras que acompañan los cambios simbólicos de la comunicación entre individuos, indican los cambios de nivel de realidad. Como ejemplo: la relación con la orientadora del colegio a la amistad entre pares. También cambios de metanivel como por ejemplo la izada de bandera. Por otro lado, conducen los procesos de cambio por el establecimiento de hechos nuevos que socialmente son reconocidos como la ceremonia de grados (Miermont, 1987). En este mismo sentido Paul Wastlawick (1997) desde los postulados de la Teoría de la Comunicación Humana, introduce la forma en la que la comunicación implica un compromiso que define la naturaleza de la relación: una comunicación

no solo trasmite información sino que al mismo tiempo impone conductas que definen seguir el tipo de relación que se genera; es decir, el contenido del mensaje tiene un impacto diferente según que se trató de un chiste, de una orden o de una información. Esto implica que toda comunicación tiene dos aspectos, el referencial que trasmite información y el sinónimo de contenido de mensaje.

Desde la sociología Tomas Villasante (2000) se plantea que en las ciencias sociales la cuestión relacionada con los trucos/ritos, o procedimientos en los procesos es más importante de lo que se supone e incluso más importante que una mera cuestión formal ya que es en las prácticas concretas donde emergen los cambios de paradigma, lo que permite hacer transformaciones en las prácticas mismas. La clave entonces se encuentra en reconocer que es en la *praxis*, entendida como la *racionalidad práctica* en donde los individuos en interacción con otros y con los dispositivos de la cultura reflexionan acerca de su realidad y la transforman.

En este sentido la escuela como organización social genera rituales que ocurren en las aulas y en la organización en su conjunto, en una amalgama de prescripciones que definen las prácticas que generan comportamientos estables, que no se estructuran de manera intencional en el currículo, incluso es probable que estos integren una buena parte de la acción pedagógica que administra la escuela y al docente (Angulo, 2010).

Considerando lo anterior para abordar la escuela desde el paradigma eco-eto-antropológico se hace necesario identificar en su estructura los diferentes niveles involucrados en su organización, las formas de relación e interacción entre los actores de los diferentes procesos que en ella suceden, reconociendo que es en las acciones en donde se construyen diferentes significaciones alrededor del fenómeno de los vínculos.

En este sentido, los vínculos en la escuela deben observarse en las formas en las que se definen las interacciones en los procesos curriculares, pedagógicos, organizativos, administrativos en la forma en la que se comunican los diferentes actores que hacen parte de ese sistema.

Actores

**(Población, muestra, unidad de análisis, unidad de trabajo, comunidad objetivo)
(caracterizar cada una de ellas)**

COMUNIDAD OBJETIVO (p. 27 a 32)

El colegio República Bolivariana de Venezuela es una Institución Educativa Distrital (IED), que desde hace 25 años se ha concentrado en la atención de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales (NEE, particularmente autismo y déficit cognitivo), lo que ha determinado y favorecido su orientación actual fundamentada en la perspectiva de la educación inclusiva.

Durante los 25 años de funcionamiento de este programa de atención alternativo en educación, el colegio ha transitado por diversas propuestas educativas relacionadas con los lineamientos contenidos en las políticas internacionales y nacionales referidos a la atención de niños, niñas y jóvenes diagnosticados con NEE, además de los niños, niñas y jóvenes “regulares” que se encuentran expuestos a situaciones de exclusión social por diferentes razones.

El colegio cuenta con dos sedes (A y B), con dos jornadas cada una (matutina y vespertina) en la modalidad de aulas regulares con integración de niños, niñas y jóvenes con necesidades especiales permanentes. En la actualidad la población del colegio asciende a un promedio de 1000 estudiantes de los cuales el 20% tienen necesidades educativas especiales transitorias (en adelante NEET) y necesidades educativas especiales permanentes (NEEP). En la sede B se ubican los estudiantes de preescolar y básica primaria.

En esta sede se localiza el programa de aula exclusiva que atiende a los niños y niñas con autismo y tiene como objetivo generar un proceso de adaptación de los niños y niñas al colegio

mientras que en la Sede A se encuentran los de básica secundaria y media. La modalidad del colegio es bachillerato académico.

El PEI, fundamentado en la normatividad vigente y en los artículos 23, 29, 44, 67, 68, 86, 87, de la Constitución Política de Colombia, que consagran el derecho a la educación para todos los niños, niñas y jóvenes, propone:

...la integración hacia la inclusión de tod@s aquellos que por su diversidad, o en muchos casos por su extrema vulnerabilidad dadas sus condiciones de contexto o por sus necesidades educativas especiales Permanentes (NEEP) se encuentran excluidos de procesos educativos, culturales, recreativos, laborales y de participación social. (PEI 2013, p. 9)

En este documento, el colegio se reconoce como un espacio privilegiado de encuentro de la diversidad de niños, niñas y jóvenes de diferentes procedencias culturales, de credos, de ritmos de aprendizaje, reconociendo las expectativas y necesidades de la población escolar y de su comunidad y la importancia de dignificar al ser humano en su contexto de realidad, construyendo en lo cotidiano sus valores y principios” (PEI, 2013, p. 9). (P.26-27)

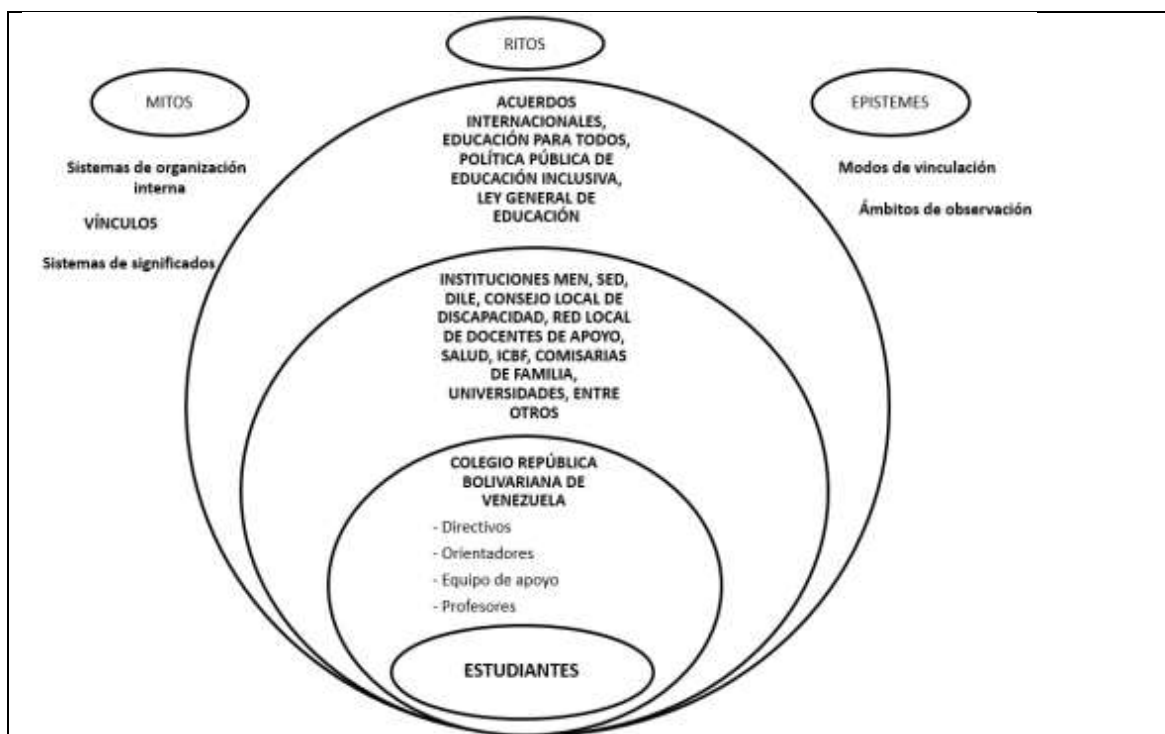
**Identificación y definición de los escenarios y contextos sociales en los que se desarrolla la investigación
(máximo 200 palabras)**

ESCENARIOS DE LA INVESTIGACION (p.70)

Como se planteó anteriormente, la escuela como sistema se encuentra en una red de interrelaciones entre diferentes actores que la configura a su interior pero también la vida institucional se configura en la dinámica sistémica de lo político, lo económico, lo social. Estos sistemas funcionan cada uno por separado y de manera complementaria unos con otros para garantizar un balance y equilibrio del bienestar social (Hernández y Estupiñán, 2008). En el caso del colegio República Bolivariana de Venezuela los actores a los cuales hacemos referencia son los estudiantes, docentes, equipos de apoyo¹, los docentes del aula exclusiva², los coordinadores, los orientadores y las familias. A su vez existen relaciones que establecen los actores del colegio con diferentes entidades de salud, bienestar familiar, legales, ONGs, entre otras. En el caso de la presente investigación no se tuvo contacto con las mismas debido a que inicialmente se definió el interés de conocer únicamente los vínculos y sus dinámicas al interior del colegio.

¹ El equipo de apoyo está conformado por profesionales de diferentes disciplinas como la psicología, la educación especial, fonoaudiología, terapeutas ocupacionales, entre otros, quienes tienen una función de interfase entre los profesores y los estudiantes a través de la asesoría a los primeros en el desarrollo de cartillas para el aprendizaje, diagnósticos, orientación para la convivencia, etc. También cumplen con una función que está relacionada con la orientación de los padres de familia en aspectos de orden psicológico, pedagógico y de acompañamiento para afrontar los diagnósticos de sus hijos y lograr la adaptación al colegio. Otra función que desempeñan es la de establecer comunicación entre las directivas del colegio y diferentes instituciones del sector salud, de bienestar, legal, entre otros.

² Este es un programa dirigido a los niños y niñas con necesidades educativas especiales permanentes o transitorias de nivel preescolar, cuyo objetivo principal es el de desarrollar un proceso de adaptación inicial a la escuela. Muchas de las actividades que desarrolla este equipo están dirigidas también a las familias de los niños con la finalidad de ayudarlos a la adaptación del diagnóstico de su hijo.



(p.53)

Identificación y definición de supuestos epistemológicos que respaldan la investigación (máximo 500 palabras)

Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página

Identificación y definición del enfoque teórico (máximo 500 palabras)

Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página, señalar principales autores consultados

Identificación y definición del diseño metodológico (máximo 500 palabras)

Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página

MODELIZACIÓN SISTÉMICA (95-96)

El método para desarrollar esta investigación se basó en la modelización sistémica, entendida como la acción intencionada de abordar, conocer, interpretar, comprender e intervenir un sistema complejo en términos de definir una serie de relaciones, hechos, elementos, subsistemas, niveles, operaciones y variables delimitadas externamente y cuyos componentes adquieren significado por su capacidad de estructurar el todo, en un contexto determinado (De la Reza, 2010).

La elección de la modelización se fundamenta en planteamientos como los de Le Moigne (1995) quien considera que al percibir un fenómeno como complejo es necesario abordarlo desde una perspectiva que permita mostrar el dinamismo de su constitución, representándolo por “un conjunto de acciones teleológicas en un ambiente activo”, que son a la vez *sincrónicas* (dando cuenta de cómo funcionan), *diacrónicas* (referido a cómo se transforman) y *recursivas* (que

logran la autonomía de su producción) (1995, p.169).

Las bases epistemológicas de la modelización se fundamentan en la teoría del conocimiento-proyecto por oposición al conocimiento-objeto. Se reconoce que es una creación del modelador lo que lo convierte en actor del fenómeno que está investigando, esta acción o acciones no son neutras en tanto reconocen la relación sujeto-objeto como unidad (Hernández, 2010).

Por otra parte, la modelización se concibe como estrategia en cuanto es por definición y por construcción deliberada un sistema de acciones complejas que permite al investigador tomar decisiones como resultado de nuevas formas de acción relacionadas con la comprensión y transformación del fenómeno que se está abordando (Le Moigne, 1995). Se ocupa principalmente de dar cuenta de la acción intencionada del investigador por modelizar el camino a seguir en la investigación. Ésta se centra en una perspectiva heurística la cual se basa en la elaboración de hipótesis de acción a partir de las cuales se genera la toma de decisiones contextualizadas y con base en criterios conceptuales que nos permiten mirar los fenómenos en su complejidad.

En este sentido, quien dispone y organiza la modelización es el creador de la misma y es quién de manera estratégica y creativa define mapas o esquemas directores complejos, que le permitirán guiar la delimitación del fenómeno que abordará así como las acciones que se desplieguen al definirlo. Los caminos que crea para acceder al fenómeno tienen la cualidad de suscitar y evaluar en forma proyectiva propiedades emergentes del fenómeno que en el inicio de la investigación no se vislumbraron.

En cuanto método sistémico-axiomático-inferencial, -por contraste con un método analítico, hipotético, deductivo, experimental-, la modelización sistémica de la complejidad, guía sus razonamientos desde diferentes lógicas como los razonamientos abductivos y autorreferenciales (Hernández, 2010). En este sentido, el proceso de modelización es un instrumento de producción de conocimiento, activo, multidimensional y complejo desde el cual construimos una representación proyectiva de los comportamientos percibidos en un fenómeno dado.

La modelización sistémica propuesta para esta investigación inició con la delimitación y contextualización del contexto y el sistema considerando su organización interna y los diferentes subsistemas que lo constituyen para poder comprender los intercambios e interacciones que se generan entre estos y del sistema en su conjunto con el entorno. Lo anterior permitió conocer sus fronteras, funciones y estructura, así como la dinámica de intercambio que permite la adaptación a la situación y cómo se fueron construyendo los procesos auto-eco-organizativos desde los que emergieron los vínculos en el proyecto de educación inclusiva del colegio.

**Identificación y definición de los principales hallazgos (empíricos y teóricos)
(máximo 800 palabras)**

Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página

PRINCIPALES HALLAZGOS (p.156-157)

Para poder comprender la emergencia de los vínculos en el proyecto de educación inclusiva fue necesario construir con los participantes en el proyecto, tres escenarios a través de los cuales comprender cómo se revelan en las relaciones e interacciones entre los diferentes actores, entre los actores y los subsistemas, los subsistemas con el sistema, así como funcionamiento en red con otros sistemas ubicados en niveles macros del sistema social. Para ello, se acudió a varias perspectivas (Morin 2003, Schvarstein, 2000) que permitieron definir al colegio como: “Una organización en la que la disposición de relaciones entre sus integrantes produce una unidad compleja o sistémica que tiene unos fines específicos, compartidos. Asegura una relativa solidaridad y solidez a las uniones que emergen entre los individuos y a pesar de las perturbaciones aleatorias la posibilidad de sostenerse y ser perdurables en el tiempo. En las organizaciones se reúne, produce, mantiene, transforma y se toman decisiones para encontrar soluciones a problemas.” Los escenarios se derivan de esta definición y del concepto de estructura de la organización la cual se expresa en tres dominios (Schvarstein, 2000):

De las relaciones: hace referencia a la articulación entre los individuos entre sí en una estructura que reconoce determinantes ideológicos (valores), organizacionales (roles) y libidinales (afectivos).

De los propósitos: los integrantes proponen metas, políticas, objetivos que orientan su acción.

De las capacidades existentes: recursos de diferentes clases que para esta investigación se refieren a lo curricular, pedagógico, terapéutico, didáctico, administrativo, infraestructura, etc.

Observaciones hechas por los autores de la ficha

(Esta casilla es fundamental para la configuración de las conclusiones del proceso de sistematización)

Productos derivados de la tesis

(artículos, libros, capítulos de libro, ponencias, cartillas)

Artículos en Revistas científicas:

CONTENIDO

RESUMEN.....	26
INTRODUCCIÓN	27
1. ESTADO DE LA CUESTIÓN	30
1.1. Antecedentes sobre la noción de vínculos en los sistemas humanos y su relación con la educación inclusiva	30
1.2 La educación inclusiva.....	36
1.2.1 Los planteamientos de la educación inclusiva en la educación colombiana	45
1.3 Contexto de la investigación.....	51
1.3.1 Características del entorno del colegio.....	53
1.3.2 Antecedentes históricos del colegio	54
1.3.3 De la organización del colegio como sistema escolar	58
1.3.3.1 Organización del currículo	60
1.3.3.2 La atención de los niños en el aula	64
2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	66
2.1 Planteamiento y justificación del problema.....	67
2.2 Pregunta de investigación.....	73
2.3 Objetivos de la investigación	73
2.3.1 Objetivo General	73
2.3.1.1 Objetivos específicos	74
3. MARCO TEÓRICO	75
3.1 El pensamiento ecosistémico y complejo y los vínculos en la escuela.....	75
3.1.1 Pensamiento ecosistémico y complejo	77
3.1.1.1 El principio dialógico.....	79
3.1.1.2 El principio de recursividad organizacional.	80
3.1.1.3 El principio hologramático	80
3.1.2 La noción de vínculo y la escuela como sistema.....	81

3.1.3	La importancia de la trasdisciplinariedad para comprender los sistemas complejos como la escuela	83
3.2	El paradigma eco-eto-antropológico	
3.2.1	El modelo ecológico de Urie Brofrennbrener	
3.2.2	Sistema de significación	92
3.2.2.1	Mitos.....	92
3.2.2.2	Epistemes	93
3.2.3	Sistemas de organización	94
3.2.3.1	Ritos.....	97
3.3	La noción de los vínculos, desde, la sociología, la filosofía con la ética del cuidado en la educación y la psicología.....	99
3.3.1	Los lazos, vínculos e interacciones desde la sociología	100
3.3.2	Las relaciones de cuidado. La Ética del cuidado una perspectiva filosófica para la educación	105
3.3.3	Diferentes acepciones de vínculo desde la psicología.....	107
3.4	La escuela como sistema complejo y escenario de vínculos complejos	117
3.4.1	La escuela como organización en su entorno social.....	121
3.5.	Las nociones de inclusión y exclusión para comprender la educación inclusiva y el vínculo	122
3.5.1	La noción de inclusión como parte de una diada indisoluble exclusión/inclusión	122
3.5.2	Orígenes de la noción de exclusión	128
	Fracturas relacionales	133
3.5.3	Inclusión	137
3.6	La propuesta de la educación inclusiva para contextualizar el vínculo.....	141
4.	PLANTEAMIENTOS EPISTEMOLÓGICO-METODOLÓGICOS.....	160
4.1	Modelización sistémica como método de construcción de conocimiento	162
4.1.1	Cartografía social	165
4.1.1.1	La construcción de los mapas de redes	166
4.1.2	Las conversaciones y los diálogos generativos	168
4.2	Diseño metodológico	171
	Fases de la investigación.....	172
4.2.1	Fase 1. Caracterización de la complejidad del sistema y los subsistemas que lo componen	174

4.2.2	Fase 2. Construcción del fenómeno de investigación desde múltiples referentes	174
4.2.3	Fase 3. Planteamiento del problema, la pregunta y los objetivos de la investigación.....	
4.2.4	Fase 4. Diseño y desarrollo de los talleres para la elaboración de los ma los diferentes escenarios identificados	175
4.2.5	Procedimientos de recolección e instrumentos de recolección de la información	177
4.2.5.1	Diario reflexivo.....	177
	Diario reflexivo.....	178
4.2.5.2	Análisis de contenido de documentos.....	178
4.2.6	Fase 5. Caracterización de los vínculos, alternativas y recomendaciones	180
4.2.6.1	Análisis de la información de las entrevistas, conversaciones y cartogramas.....	180
4.2.6.2	La narrativa como expresión de la construcción de teoría	182
4.2.6.3	Categorías de análisis	183
4.2.7	Aspectos éticos de la investigación	193
5.	RESULTADOS.....	194
5.1	Los hallazgos relacionados con los vínculos al interior de los sistemas	195
5.1.1	La relación del Colegio con el Macrosistema	196
5.1.2	De la organización del Colegio y sus documentos rectores	197
5.1.3.	Subsistema directivo	198
5.1.3.1	Cartografiando las interacciones desde el subsistema del equipo directivo	202
5.1.4	Subsistema Equipo de Apoyo.....	212
5.1.4.1	Mapeando desde el Subsistema del Equipo de Apoyo	219
5.1.5	Subsistema de los estudiantes.....	238
	Actores endógenos y exógenos.....	238
5.1.6	Cartografiando el subsistema de Profesores.....	247
5.1.6.1	Desde su episteme	247
5.1.6.2	Comunicación, participación y vínculos	253
5.1.7	Subsistema Padres de Familia	253
5.2	Discusión de resultados.....	256
5.2.1	El lugar de las políticas públicas y la relación e interacciones con los rituales (prácticas) en el Colegio	257
5.2.2	El Colegio como organización ecosistémica.....	259
5.2.2.1	De los propósitos de la institución	259
5.2.2.2	De las relaciones en el Colegio	262

6. CONCLUSIONES..... 277

6.1 Recomendaciones 281

6.2 Reflexiones finales 281

REFERENCIAS 283

Anexo 1 Consentimiento Informado 294

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Mapa del barrio Santa fé.....	54
Figura 2. La organización y sus dominios tomado de Schvarstein (2000, p. 65).	83
Figura 3. Operadores espacio-temporales de los vínculos. Tomado de Hernández y Estupiñan, (2008)	88
Figura 4. Mirada del colegio República Bolivariana de Venezuela desde el Modelo Ecológico.....	91
Figura 5. Proceso de modelización de la investigación	164
Figura 6. Mapa de la organización del Colegio República Bolivariana de Venezuela. 176	
Figura 7. Cartograma equipo directivo	203
Figura 8. Cartograma 1 Equipo de Apoyo	220
Figura 9. Cartograma 2 Equipo de Apoyo	221
Figura 10. Cartograma 3 Equipo de Apoyo	221
Figura 11. Cartograma estudiantes.....	240

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Sistemas ambientales propuestos en la teoría o modelo ecológico de Bronfenbrenner	90
Tabla 2. Tomado de Bonet (2006, p. 25)	133
Tabla 3. Elaboración propia	172
Tabla 4. Elaboración propia	178
Tabla 5. Matriz de análisis de documentos	179
Tabla 6. Categorías.....	184
Tabla 7. Actores identificados por los estudiantes en el cartograma	238

Una mujer debe tener dinero y una habitación propia si desea escribir ficción
Virginia Woolf. Un cuarto propio

*-Minino Cheshier- empezó Alicia tímidamente pues no estaba del todo segura de sí le
gustaría
este tratamiento ¿Podrías decirme por favor que camino debo seguir para salir de
aquí?*

Eso depende en gran parte del sitio al que quieras llegar- dijo el gato.

No me importa mucho el sitio...- dijo Alicia

Entonces tampoco importa mucho el camino que tomes- dijo el Gato.

-...siempre que llegue a alguna parte- añadió Alicia como explicación.

Oh! Siempre llegarás a alguna parte-aseguró el Gato-, si caminas lo suficiente!

Lewis Carroll. Alicia en el país de las maravillas

RESUMEN

Este documento presenta los resultados de la investigación que respondió el interrogante sobre ¿Cómo son los vínculos que emergen en las dinámicas de la construcción de un proyecto de Educación Inclusiva en el Colegio República Bolivariana de Venezuela IED Bogotá -Colombia? El objetivo general buscó comprender cómo se construyen los vínculos que emergen en las relaciones e interacciones entre los actores de los subsistemas de un proyecto de Educación Inclusiva y Diversa. La investigación se ubica en el paradigma Sistémico- Complejo y la perspectiva Eco- Eto- Antropológico de los vínculos. El análisis de la información acorde con los planteamientos epistemológicos, se realizó desde una perspectiva interpretativa de corte fenomenológico-hermenéutico. De acuerdo con los paradigmas, la investigación se estructuró desde la estrategia de la Modelización Sistémica. Se utilizaron técnicas y herramientas de investigación cualitativa como: observación, cartografía social, y entrevistas a profundidad, las cuales permitieron analizar los vínculos, interacciones y relaciones que se construyen entre los participantes de diferentes subsistemas al interior de la institución educativa y con el macrosistema. Los resultados revelaron la emergencia de vínculos en la institución educativa porque las relaciones entre los miembros de la comunidad producen vínculos para unos fines específicos y compartidos. Existe una relativa solidaridad para las interacciones entre los integrantes de los subsistemas, a pesar de las perturbaciones aleatorias, el proyecto de Educación Inclusiva trata de sostenerse y ser perdurable en el tiempo.

Palabras clave: vínculos, interacción, relación, diversidad, eco-eto-antropología, educación inclusiva

INTRODUCCIÓN

Esta tesis doctoral muestra los resultados de la emergencia de vínculos e interacciones en un programa de educación inclusiva en un ambiente escolar de un colegio distrital en la ciudad de Bogotá. Los fundamentos desde los cuales se observó tal emergencia de vínculos e interacciones se sustentan en el enfoque eco-eto-antropológico, el pensamiento complejo y desde lo epistémico-metodológico se aborda el fenómeno desde la modelación sistémica.

En un primer capítulo se presenta el estado de la cuestión en el que se incorporan algunos antecedentes sobre la noción de vínculos en los sistemas humanos y su relación con los enfoques de la educación inclusiva, con especial referencia a los desarrollos en Latino América.

Acto seguido se muestran los antecedentes de la noción de educación inclusiva, centrándose en revisar las repercusiones de los tratados internacionales como antesala a las propuestas de educación inclusiva para Colombia y su relación posterior con los planteamientos de la política pública para el país. Culmina este capítulo mostrando el contexto de la investigación como una forma de detallar las características del mismo, sus formas de relación y las prácticas educativas en los planteamientos de un programa de educación inclusiva característico de la educación pública en Bogotá.

En el capítulo dos se presenta el problema de investigación, se argumenta la pertinencia, relevancia e importancia de observar la realidad desde las categorías elegidas para interpretar prácticas que develan los vínculos las relaciones e interacciones en el colegio, reconociendo la importancia de su proyecto y las formas en las que han logrado desarrollar la propuesta de educación inclusiva. El reconocimiento de los logros del colegio llevó a generar la pregunta de investigación la cual pretende comprender cómo se organiza la institución educativa y cuáles son los significados que circulan entre los actores del proyecto educativo desde los vínculos que emergen en las

dinámicas de las relaciones e interacciones. Con base en ello se definieron el objetivo general y los específicos, los cuales orientaron las acciones desarrolladas para construir con los actores las formas de emergencia de los vínculos, lo que permitió resolver la cuestión central de la pregunta problema.

El tercer capítulo contiene el marco teórico de la investigación el cual se nutre de las nociones de inclusión y exclusión que permiten comprender los enfoques de educación inclusiva y la emergencia de los vínculos en un ambiente escolar que tiene un programa de esta índole. El eje central de este capítulo es argumentar la noción de vínculo desde enfoques sociológicos, éticos, filosóficos y psicológicos, resumiendo hacia el final y como eje central de sustento teórico en la relación de los vínculos con el pensamiento sistémico, la complejidad y el paradigma eco-eto-antropológico y la consideración de la escuela como sistema complejo y escenario de emergencia de vínculos e interacciones.

El cuarto capítulo muestra los planteamientos epistemológico-metodológicos, que desde la modelización sistémica plantean el desarrollo de una investigación-intervención en un ambiente dinámico como la escuela, los métodos elegidos para la investigación como la observación, el análisis documental, la cartografía social y las conversaciones y los diálogos generativos. Por último, al interior de este capítulo se precisa el diseño metodológico organizado en fases que incluyen la identificación de la complejidad del sistema y subsistemas, el análisis documental, la revisión de técnicas e instrumentos para la colecta de información y datos prevalentes y la fase de interpretación de resultados y puntualización de los aspectos éticos de la investigación.

El capítulo cinco da cuenta de los resultados y su discusión organizados desde los escenarios escogidos para la observación del sistema escolar, a partir de la descripción de la emergencia de los vínculos observados en las cartografías y los diálogos generativos de modo que finalmente en cada escenario se detallen los tipos de vínculos que emergen y se apoyan en los procesos de educación inclusiva en la comunidad de aprendizaje del colegio. Como cierre del documento se presentan en este

apartado cinco, las conclusiones de la investigación concentrándose en mostrar las interpretaciones de cada nivel categorial y el cumplimiento de los objetivos propuestos como base de acción de la investigación propiamente dicha.

Hacia el final del presente texto se listan todas las referencias bibliográficas usadas para esta investigación, así como las listas de las tablas, figuras y los anexos.

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Este apartado se compone de tres elementos esenciales. En primer lugar, se presenta una serie de ejemplos de investigaciones que han abordado el fenómeno de los vínculos desde tres disciplinas diferentes: la psicología, particularmente desde el paradigma constructivista, construccionista, sistémico y de la complejidad; la sociología desde perspectivas relacionadas con los lazos débiles y fuertes y las redes sociales y la educación en donde se ha abordado el vínculo particularmente en la relación pedagógica maestro-estudiante. En segundo lugar, se hace una revisión de los antecedentes de la educación inclusiva y cómo ésta se materializa en Colombia. En tercer lugar, se presenta el contexto en el cual se construyó la investigación con la participación de los actores que en él interactúan y construyen vínculos.

1.1 Antecedentes sobre la noción de vínculos en los sistemas humanos y su relación con la educación inclusiva

Para desarrollar y diseñar la presente investigación fue necesario acercarse a diferentes estudios y desarrollos teóricos que permitieran conocer desde que perspectivas de investigación cualitativa se ha abordado la noción de vínculo.

Acercarse al fenómeno de los vínculos en los sistemas humanos desde las ciencias sociales, requiere ubicar su origen en la episteme desde la cual se ha construido como noción y se ha investigado como fenómeno psicosocial. La noción de los vínculos se ha abordado principalmente en el marco de disciplinas como:

- ◆ la psicología desde los aportes del psicoanálisis vincular, la etología clásica con las nociones de impronta y acostumbramiento, la teoría del estudio del apego, la teoría sistémica y los procesos de vinculación, la noción de lealtad familiar, las estructuras familiares, el modelo circuplejo, cohesión y apego, la resiliencia, la eco-

eto-antropología, todas éstas siguiendo una línea teórica que asume el vínculo como una noción compleja;

- ◆ la sociología con aportes como la teoría de la interacción de la vida cotidiana y la teoría de la fuerza de los vínculos o lazos débiles.

- ◆ Desde la educación con investigaciones relacionadas con las interacciones estudiantes, profesores, entre estudiantes y lo que sucede en las relaciones en el aula.

En la búsqueda realizada en bases de datos se encontraron investigaciones desarrolladas alrededor de los vínculos entendidos como las formas en las que los seres humanos establecemos relaciones e interactuamos unos con otros, con nosotros mismos y con el entorno, principalmente en el campo de la psicología clínica. En estas áreas los estudios acerca del tema se han desarrollado en particular desde la perspectiva psicoanalítica (teoría del apego), desde el enfoque sistémico sobre la familia y algunas de estos en contextos educativos, generalmente asociados a las relaciones escuela-familia. Otras investigaciones desarrolladas desde el campo de la sociología y la psicología social y comunitaria en las que se exploran las redes y los lazos que se establecen entre los actores de contextos sociales y escolares. En este último, se analizan los lazos que se establecen particularmente entre profesores y estudiantes y entre pares. Intencionalmente, la búsqueda se realizó en países iberoamericanos como España, Argentina, Chile, Uruguay y Colombia.

Iniciaremos por la información localizada en España, alrededor de un estudio realizado en Barcelona, cuyo objetivo principal fue investigar la vulnerabilidad relacional. Esta investigación se orientó principalmente a identificar la formación de redes y su fortalecimiento identificando las rupturas presentes entre las distintas subredes y cómo estas, pueden llegar a suponer una oportunidad para la intervención.

Desde la identificación de éstas rupturas, se plantean estrategias que permiten tejer nuevas mallas de apoyo social y como estas activan conexiones entre las distintas subredes operantes (Bonet, 2006, p. 8), generando fortalezas en los individuos. Se

encontró que esta categoría emergente de la vulnerabilidad relacional está íntimamente relacionada con la exclusión de los individuos en ciertos contextos relacionales y conocer sus efectos sobre ellos, conlleva a definir estrategias para el fortalecimiento y desarrollo de los miembros de una red (Bonet, 2006).

En Argentina, una investigación realizada por Maldonado, Serveto, Uanni y Molina (2004), desde una perspectiva sociológica alrededor de los lazos y vínculos, hace referencia a las indagaciones realizadas en torno a las relaciones que se establecen entre los adolescentes en una escuela media en Córdoba.

El interés principal de esta investigación se centró en conocer y comprender cómo desde su doble condición de escolares y adolescentes van constituyendo su experiencia vital en torno a sí mismos y a los otros. También analizan la forma en la que los jóvenes van generando relaciones con sus pares en el contexto escolar y cómo interviene éste, de manera intencional o implícitamente, en la manera en la que los jóvenes construyen esta sociabilidad.

La investigación realizada en dos contextos de aula en Chile, por Torres, Lissi, Grau, Salinas, Silva y Onneto (2013) presenta importantes conclusiones respecto al papel de dos componentes que favorecen la inclusión en la escuela: el socio-afectivo y el rol del docente.

En este estudio de enfoque cualitativo, los autores muestran como las expectativas que tienen las profesoras sobre el desempeño de sus estudiantes, la organización de los ambientes de aprendizaje desde estrategias que favorecen a las estudiantes con diferentes tipos de necesidades educativas especiales y la relación afectiva que establecen con ellas es fundamental para la posibilidad de que superen las barreras y para el alcance de sus aprendizajes.

Bajo esas consideraciones, también concluyen que el rol docente es fundamental en tanto es un mediador que favorece la participación de los estudiantes reconociendo

sus condiciones y necesidades, establece conexiones entre pares y favorece la interacción con otros espacios de la vida escolar. El estudio hace énfasis en la importancia de la socioafectividad para favorecer procesos de inclusión educativa y plantea que comprender el detalle de los mismos puede favorecer procesos de calidad para la educación inclusiva.

Otra investigación realizada en una escuela en Uruguay, desde una perspectiva socio-constructivista y compleja, hace referencia a una experiencia en la que se investigó la importancia del vínculo afectivo entre los estudiantes y profesores en el desarrollo y desempeño escolar. Particularmente, en esta investigación el autor hace referencia a las características de la relación que se establece entre el maestro y el estudiante (Acevedo, 2010).

En este trabajo participaron algunos estudiantes de licenciatura quienes asumieron, en su práctica, el rol docente y fungieron como profesores de grupos de estudiantes de liceo (bachillerato). Al finalizar el curso, los investigadores les pidieron a los estudiantes que eligieran entre todas las asignaturas en cuáles de estas habían logrado mayores aprendizajes y encontraron que eligieron las que habían estado a cargo de los estudiantes-docentes.

El análisis que realizó el equipo investigador llegó a la conclusión preliminar de que un factor muy importante del éxito de los docentes-estudiantes fue la cercanía que establecieron con los estudiantes a su cargo y el “espesor de lo afectivo y lo relacional” (Acevedo, 2010, p. 4), que atribuyeron a la disposición de los estudiantes-docentes para permitir el aprendizaje de los estudiantes y el vínculo afectivo que lograron.

De igual forma, en esta investigación el autor retoma los planteamientos de Piaget y Vygotsky relacionado con el papel activo del estudiante en el aprendizaje, así como la interacción próxima y afectiva del docente con el estudiante lo potencializa. En palabras de Vygotsky “la actividad cognitiva y constructiva debe situarse y considerarse

en la urdimbre de las relaciones interpersonales y el tejido social del que participan los sujetos” (Vygotsky, 1992).

Al finalizar la investigación, la conclusión principal fue que para ser eficaz toda acción educativa el profesor debe considerar las características de cada estudiante, el interés por el otro, desde un compromiso afectivo configurado en interacciones diádicas, recíprocas y dialógicas con el fin de que los frutos del aprendizaje sean más integrales para ambos, profesor y estudiantes.

En Colombia los antecedentes se centran en los avances desarrollados por el proyecto/línea de investigación “Redes, vínculos y ecología”, de la Maestría en Psicología Clínica de la Universidad Santo Tomás de Bogotá. Este proyecto inició en el año de 1997 y su referente principal fue la noción de red.

En los inicios del proyecto, la mayoría de las investigaciones desarrolladas en los trabajos de grado estaban orientadas desde la noción de red social y red conversacional (Hernández, 2002). Es importante destacar que estas investigaciones se orientaron principalmente a explorar cómo el fortalecimiento de las redes sociales podía prevenir las recaídas de las personas con una enfermedad mental.

De igual forma, las investigaciones basadas en la noción de red conversacional se desarrollaron desde la investigación-intervención y de la comprensión de la problemática abordada para lograr la activación de las redes para la transformación de la situación desde la perspectiva del construccionismo social, las experiencias y el lenguaje.

En el año 2003, el proyecto cambia su denominación a: “Vínculos, Ecología y Redes” (Hernández, 2010), y en adelante se desarrollan los trabajos de grado de los estudiantes que hasta el 2008 se organizaron en cuatro grupos de acuerdo con los sistemas sociales implicados: 1) Sistema de Salud y trastornos físicos y emocionales; 2) Sistemas de bienestar y protección; 3) Sistema educativo, familia y problemas de

rendimiento y adaptación escolar; y 4) Sistemas de bienestar y reinserción social ante efectos de la violencia social y política.

En el primer grupo se incluyen los procesos de vinculación asociados a diez fenómenos: autismo, síndrome demencial, adultos con cáncer, adultos con depresión, intentos de suicidio de adolescentes, y adultos jóvenes, inimputabilidad por trastorno psicótico, mujeres obesas, pacientes obesos mórbidos sometidos a cirugía bariátrica, identidad de género y prácticas alimenticias en jóvenes universitarios, y un modelo de salud mental basado en la comunidad.

En el segundo grupo se analizan seis trabajos que se ocupan de circunstancias familiares adversas en los que intervienen las entidades del Estado y las ONG que colaboran con éstas en esas áreas.

En el tercer grupo se encuentran dos estudios sobre los problemas que se configuran alrededor del rendimiento y adaptación escolar uno en el nivel de primaria y otro en el nivel universitario.

El cuarto grupo se enfoca en dinámicas vinculares que emergen después de la muerte y el ingreso de adultos jóvenes desvinculados de grupos armados irregulares a un programa estatal de reinserción.

Vale la pena destacar que el abordaje del fenómeno de los vínculos en este proyecto se fundamenta desde una perspectiva trasdisciplinar de la eco-eto-antropología (Hernández, 2010). Las investigaciones se desarrollaron en torno a problemáticas con procesos psicosociales y desde la perspectiva clínica de la psicología, aun en el caso de las investigaciones que se realizaron alrededor de contextos educativos.

Otra investigación revisada fue “*Lineamientos técnicos para la atención e inclusión de familia*”, fundamentada en el paradigma ecosistémico y social para

comprender a la familia, su problemática y los procesos de atención institucional epistemológicamente desde el constructivismo y el construccionismo.

Realizada por Hernández y Estupiñán (2007) para el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), la Subdirección de Lineamientos y Estándares, la Subdirección de Intervenciones Directas de esa institución y con el auspicio de la Organización Internacional para las Migraciones OIM. Dicha investigación-intervención fue realizada en el marco de una consultoría solicitada por el ICBF y se orientó a generar los lineamientos de atención de familias en los programas del ICBF y el Sistema Nacional de Bienestar Familiar (SNBF).

Al interior de esta consultoría se realizó una investigación que permitió identificar cómo es la inclusión de las familias a la atención de estos sistemas y las redes que se activan para lograr esa atención. Por otra parte, también se investigaron las formas de vinculación al interior de las familias.

Hasta aquí y sin ánimos de exhaustividad, se han mostrado algunos ejemplos de las investigaciones alrededor de diferentes tipos de relaciones e interacciones que conectan a los individuos o a grupos de individuos de diferentes formas del vínculo. Al mostrar lo anterior, se pretende además iniciar la reflexión respecto a la importancia de acercarse a un proyecto educativo para con ello observar y comprender las dinámicas que se generan en torno a la educación inclusiva, dado que en sus fundamentos se plantea la importancia de las relaciones horizontales y transversales entre los actores, las disciplinas que intervienen, los sistemas legales, de salud, de bienestar y el educativo.

1.2 La educación inclusiva

Como sistema social organizado para la formación de nuevas generaciones de una sociedad, la escuela es un escenario en el que se construyen y emergen diferentes formas de relación e interacción entre quienes la integran. Las orientaciones curriculares y pedagógicas en los procesos educativos, materializadas en diseño de ambientes de

aprendizaje, son las que determinan esas formas de relación e interacción, las cuales generan vínculos entendidos como las conexiones que establecen los individuos con ellos mismos, con otros y con las cosas³. Los vínculos también se establecen en procesos macrosociales referidos a la posibilidad de que los individuos de una sociedad estén incluidos en el sistema educativo como parte de los derechos fundamentales como seres humanos.

Diversos grupos sociales se encuentran excluidos del acceso a la satisfacción de sus necesidades básicas, entre estas la educación, como producto de un largo proceso histórico relacionado con la desigualdad, la injusticia y la inequidad económica, política, social y cultural de amplios sectores de la población mundial.

La preocupación de diferentes países y organismos internacionales por evitar dicha exclusión, llevó a la necesidad mancomunada de desarrollar acuerdos internacionales en diferentes conferencias convocadas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) tendientes a generar medidas para que esas poblaciones desfavorecidas accedan a los mínimos de bienestar, así como a procesos educativos incluyentes y de calidad, a través de diversas políticas que tienen como objetivo prioritario la Educación para Todos desde el reconocimiento de la diversidad.

Estos lineamientos orientados a alcanzar las metas de la Educación para Todos exigieron el reconocimiento de las condiciones políticas, económicas, sociales, psicológicas que se requieren para potenciar las capacidades diferenciales de aprendizaje, generando cambios importantes en la forma en la que se desarrollan las relaciones al interior de la escuela y con ello la necesidad de construir una propuesta educativa que tuviera la capacidad de atenderlas.

³ En este caso las cosas hacen referencia al contexto escolar.

Es en este contexto que surge la propuesta de la Educación Inclusiva, la cual parte del reconocimiento de las diferencias y con ellas el reconocimiento de las minorías sociales en condición de vulnerabilidad. En ese grupo se consideran: los individuos con Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE), las mujeres⁴, los individuos que pertenecen a alguna etnia o cultura diferente a la hegemónica, los niños y niñas trabajadores, los niños y niñas con diferentes tipos de privaciones psicoafectivas⁵ o maltrato infantil y juvenil, los que tienen diferentes formas de aprender, etc. (Blanco, 2014). Esta problemática generalizada en muchos países del mundo llevó al surgimiento de una “*nueva conciencia social*” que busca evitar la exclusión que viven, la mayoría de los niños, niñas y jóvenes del planeta (Parillas, 2002). Retomando este problema, las organizaciones internacionales plantearon propuestas que a nivel global contribuyeran a generar condiciones más equitativas en los países más pobres, para garantizar los derechos fundamentales, por ejemplo el de la educación.

De esta manera en 1991, un pequeño grupo de países desarrollados promueven junto con la UNESCO, realizar la primera conferencia en Jomtien. En su agenda se reconoce la importancia que tiene la educación para el desarrollo humano y en particular la necesidad de dar atención a grupos de la población “desasistidos”, formulando una declaración la cual estableció las bases para que los diferentes países participantes, materializaran los acuerdos a través de políticas nacionales. En esta declaración el artículo 1 numeral 2, se plantea que la satisfacción de la necesidad de la educación básica para todos:

...confiere a los miembros de una sociedad, la posibilidad y a la vez la responsabilidad de respetar y enriquecer su herencia cultural, lingüística y

⁴ En la mayoría de los países en vías de desarrollo, las mujeres quedan segregadas del acceso a la educación porque se considera que es más probable que abandonen los procesos educativos debido a los embarazos adolescentes, el trabajo doméstico en sus familias, etc.

⁵ En este grupo se considera a niños, niñas y jóvenes que reciben diferentes tipos de maltrato infantil o juvenil, físico, abuso sexual, negligencia, abandono, etc.

espiritual común, de promover la educación de los demás de defender la causa de la justicia social, de proteger el medio ambiente, de ser tolerante con los sistemas sociales, políticos y religiosos que difieren de los propios, velando por el respeto de los valores humanistas y de los derechos humanos comúnmente aceptados, así como de trabajar por la paz y la solidaridad internacionales en un mundo interdependiente (UNESCO, 1994, p. 4).

Cuatro años más tarde, en la conferencia de Salamanca, España (UNESCO, 1994), auspiciada también por la UNESCO, 88 países y 25 organizaciones internacionales vinculadas a la educación se suman a la propuesta de desarrollar y promover sistemas educativos orientados a la inclusión. Surge en esta el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales en el que se manifiesta:

Las escuelas deben acomodar a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas o cualquier otra. Esto incluye a niños con discapacidad, superdotados, niños de la calle, niños trabajadores, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales de otros grupos en desventaja o marginados; esto ha llevado al concepto de escuela inclusiva: el reto de alcanzar una escuela inclusiva implica desarrollar una Pedagogía centrada en el niño, capaz de educar eficazmente a todos los niños (UNESCO, 1998, p. 6).

De lo anterior se puede inferir la importancia y la necesidad de cambiar las formas de vinculación entre los actores de la escuela, ya que una pedagogía centrada en el niño exige nuevas formas de relación e interacción entre los maestros y los estudiantes y de estos con el ambiente de aprendizaje. Poner el énfasis en la transformación de los vínculos, permite además la coherencia con los planteamientos de la Educación Inclusiva contribuyendo a fortalecer los procesos educativos y su calidad evitando actitudes que discriminan o que establecen cualquier tipo de exclusión.

Por otra parte, en los documentos de esta declaración, se enfatiza en la importancia de que quienes participan en las prácticas educativas, actúen en pro de la inclusión, lo que requiere de la disposición y la acción de los actores que integran dichos sistemas escolares para lograrlo. También hace un llamado a generar las condiciones económicas y legales a través de leyes o políticas para evitar la discriminación y la exclusión de cualquier individuo independientemente de su condición física, cognitiva, social, cultural o económica, lo que también nos remite a nuevas formas de relación e interacción social.

En el año 2000, en el marco del Foro Constitutivo Internacional para la Educación para Todos, celebrado en Dakar (2000), se realizó una evaluación de los avances de las propuestas de las anteriores conferencias y aunando a lo anterior surgen nuevos planteamientos a partir de los que se reitera la importancia de incluir a todos los niños, niñas y jóvenes a los procesos educativos. La importancia de este foro reside en el interés acerca de la educación que reciben principalmente las niñas que viven en contextos de pobreza, analizando la necesidad del desarrollo de propuestas y prácticas educativas que no discriminen a las mujeres.

De nuevo surgió el punto álgido relacionado con la pobreza y sus repercusiones en cuanto a la falta de acceso a los mínimos de bienestar, particularmente la educación. Lo anterior, otra vez nos conduce a la reflexión acerca de la vinculación entre los integrantes de los contextos educativos, pues para transformar la discriminación de género, así como los diferentes tipos de discriminación, se requieren nuevas formas de interacción y vinculación entre todos los implicados.

En el año 2005, un equipo de la UNESCO elabora el documento “*Guidelines for inclusion: Ensuring acces to educaction for all*” (2005), con la finalidad de apoyar a los diferentes países para desarrollar planes y políticas nacionales inclusivos que permitan que la población que tradicional y mayoritariamente ha sido excluida de los procesos educativos tenga acceso.

El documento en su análisis plantea que un 80% de la población con discapacidad del mundo vive en países en desarrollo y más de 140 millones de niños se encuentran sin acceso a la educación, la mayoría son niñas y niños con necesidades educativas especiales. Uno de los aportes más importantes fue la definición que plantea sobre la educación inclusiva.

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. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (UNESCO, 2005, p. 14).

Este documento invita a todos los países del mundo a ampliar la visión de la educación considerando que una escuela orientada a la propuesta de la educación inclusiva es la manera más efectiva de combatir la discriminación, ya que permite construir una sociedad incluyente que consolide la posibilidad de lograr una educación para todos.

Tres años más tarde en la 48° Conferencia Internacional de Educación, realizada en Ginebra en el año 2008, la UNESCO-OEI sugirió a los países participantes una serie de orientaciones previas para la elaboración de los informes acerca de las formas en las que hasta ese momento se había abordado la implementación de los acuerdos para alcanzar los objetivos de la Educación Inclusiva (en adelante EI).

Estas orientaciones se concentraron en considerar los siguientes puntos: el marco normativo y legal, políticas nacionales, el enfoque de educación inclusiva, grupos de atención prioritaria, estrategias de enseñanza-aprendizaje y diseño curricular, así como los problemas y desafíos principales (UNESCO, 2008).

Al año siguiente se realizó en Santiago de Chile la Reunión Regional “*Educación Inclusiva en América Latina*” (2009) cuyo objetivo principal fue abordar el tema de la Educación Inclusiva y sus avances en la región.

En esta conferencia una de las ponencias presentó un análisis del caso de 31 países de América Latina (Argentina, Barbados, Surinam, Perú, México, Jamaica, Cuba, Las Granadinas, San Vicente, Bolivia, Belice, Grenada, Islas Vírgenes Británicas, Santa Lucía, Trinidad y Tobago, San Cristobal y Nieves, Guyana, Costa Rica, Chile, Uruguay, Ecuador, Brasil, Paraguay, San Salvador, Nicaragua, Venezuela, Nicaragua, Honduras) entre los que se encontraba Colombia. Según Paya, (2010) los informes presentados por estos países a la UNESCO permitieron concluir lo siguiente.

- ◆ Respecto al *marco normativo y legal* la mayoría de estos países recogieron los principios de las declaraciones y las conferencias para dar fundamento a sus políticas públicas y leyes, relacionándolas con la educación como un derecho humano fundamental, la no discriminación y el acceso universal a la misma. Varios de estos países aún consideran que la educación inclusiva desde su normatividad está muy ligada a los derechos de las personas discapacitadas. En el caso de los países de habla inglesa que forman parte de este grupo, estos hacen énfasis en el principio de la educación obligatoria y gratuita. Varios

países entre los que se encuentra Colombia, hacen referencia a instrumentos normativos entre los que se encuentran la Política de Primera Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006) relativa a los derechos de los niños, niñas y adolescentes (Amadio, 2009).

◆ En cuanto a lo que plantean los informes en el *marco general de la política pública* la mayoría de los países, consideran la educación como la estrategia prioritaria para contribuir a generar una sociedad más justa y equitativa. También se considera que el reto de la política pública es ofrecer una educación de calidad, la cual sea incluyente y que reduzca las desigualdades. Por otra parte, la educación inclusiva consiste en el “conjunto de principios, políticas, estrategias, y prácticas destinadas a la democratización de la educación y su permanente calificación a través del desarrollo de una propuesta pedagógica que asegure el derecho de acceso, participación y aprendizaje, en igualdad de condiciones sin ningún tipo de discriminación que pueda restringir, impedir o anular el goce de este derecho fundamental” (2009, p. 8).

◆ Referido a los *enfoques y concepciones de educación inclusiva* se asocia principalmente con la perspectiva de educación para la diversidad, sin embargo existen diferentes formas de enfatizar aspectos como la población a atender.

◆ Relacionado con los *grupos prioritarios* el informe (2009) plantea que en la mayoría de los países de América Latina se privilegia la atención a personas discapacitadas o con NEE. En términos de cifras los países hacen referencia en el 56% de los informes a los discapacitados, el 50% de los casos a los individuos con NEE, en otro 50% se menciona a las poblaciones indígenas y a las personas en situación de pobreza. Otros grupos mencionados como prioritarios son en un 36% estudiantes que abandonaron los estudios. También se mencionan las poblaciones rurales en un 31% de los informes, los no escolarizados y los analfabetas en un 25%, las poblaciones desplazadas en un 19% y con un 13% las mujeres, las personas con VIH, los afrodescendientes y los grupos afectados por la violencia. Todos estos grupos son considerados

altamente vulnerables y en la mayoría de los países constituyen el grupo importante al que hay que atender.

♦ En el punto respecto a *currículo e inclusión*, al parecer no es mucha ni detallada la información sobre aspectos curriculares asociados con la educación inclusiva, sin embargo existe un consenso al mencionar que debe ser flexible y adaptable, tanto a las características locales como a la diversidad de intereses, necesidades y situaciones de los educandos, considerados como todo proceso de enseñanza aprendizaje.

En este aspecto relacionado con lo curricular cabe la reflexión respecto a la importancia de considerar que los cambios en el currículo no se reducen a la flexibilización en su diseño, sino también a la transformación de las prácticas educativas que garanticen el aprendizaje de todos y todas. Esto en estricto sentido, requiere de la reflexión de cómo interactúan y se relacionan los actores involucrados en el proceso educativo y el valor que le otorgan al contexto, a las condiciones socioculturales de la comunidad y en especial a las formas de acceso al conocimiento y el aprendizaje para el desarrollo humano.

Ahora bien, los planteamientos de la inclusión en ocasiones se confunden con los de la integración de los individuos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y es por ello, que no se comprende que la propuesta de la inclusión va más allá de la atención a esta población en aulas regulares. La propuesta de inclusión se compromete más bien con la flexibilización curricular y la transformación de prácticas atinentes a reconocer y potenciar los aprendizajes de carácter diferencial.

Con este panorama en mente, es importante reconocer que los procesos de inclusión favorecen el aprendizaje y la *Educación para Todos* y prestan atención especial a grupos de estudiantes vulnerables, tradicionalmente marginados o con riesgo de no alcanzar los aprendizajes necesarios para desarrollar habilidades para la vida (Paya, 2010). Lo cierto es que como plantea Parrilla (2002) las propuestas educativas que tienen como marco la propuesta de la inclusión, se han fundamentado desde

diferentes referentes teóricos, además de transitar por un largo camino que ha tenido diferentes tiempos y ritmos, que no ha sido único ni lineal para cada uno de los colectivos y países que se han comprometido con ésta.

1.2.1 Los planteamientos de la educación inclusiva en la educación colombiana

En Colombia como en diferentes países del mundo se han desarrollado políticas públicas a nivel nacional fundamentadas en los acuerdos internacionales para transitar hacia la educación inclusiva, desde esta concepción se otorga particular relevancia a un conjunto de políticas gubernamentales que le dan forma a los parámetros de atención a los ciudadanos que por diferentes razones son considerados objetivo de las políticas. De tal manera que esta concepción de inclusión es la que regula las prácticas educativas (enseñanza, metodología, currículum, entre otras) así como también las ideas sobre situaciones de exclusión, diversidad y de manera significativa, sobre la construcción de identidades de todos los que participan (Infante, 2010).

Para este país se encuentra que no son muchas las investigaciones alrededor de la educación inclusiva, pues la mayor parte se refiere a estudios de las políticas públicas y atención de la discapacidad en la escuela. No obstante, estas tienen un significado poderoso en términos de acercamientos en el orden de instaurar una nueva perspectiva de la escuela en tanto sistema complejo donde aparecen sistemas de relación con significado en la vida social y que aportan a la identidad de las comunidades.

Una de las posturas relevantes respecto a las concepciones sobre discapacidad se encuentra en el texto de Moreno (2013) *Infancia, políticas y discapacidad*, en el que toma posiciones de orden filosófico para explicar las relaciones entre derechos humanos, justicia y salud pública. El texto no aborda como estas orientaciones filosóficas inciden en el contexto de la escuela, sin embargo aporta a la definición de un marco de política pública que bien podría fundamentar planteamientos relacionados con la vida escolar.

Ya en el terreno de la fundamentación de la educación inclusiva encontramos que uno de los textos que aborda de manera más detallada la emergencia de esta propuesta en Colombia es el desarrollado por Parra (2013), en el que se abordan los diferentes modelos por los que ha transitado el sistema educativo colombiano para la atención a la diversidad y la educación para todos. En esa investigación el autor muestra los modelos a los cuales se ha acogido la educación y la sociedad colombiana al relacionarse con la discapacidad y la diferencia. Estos modelos por otra parte, no son distintos de los que a nivel internacional se han puesto en práctica para atender esta población.

El modelo más antiguo al que hace referencia, es aquel que mantuvo a las personas con discapacidad, segregadas del resto de la sociedad y confinadas en el mejor de los casos, a lugares especializados como hospitales o asilos. En el peor de los casos, estas personas se mantuvieron aisladas, escondidas o confinadas en sus casas o lugares donde no recibían la atención adecuada y mucho menos educación. Más adelante, la investigación muestra como la educación colombiana orientada por las tendencias internacionales fue a la par desarrollando las diferentes propuestas surgidas de los acuerdos realizados en las diferentes conferencias organizadas por la UNESCO.

En este sentido, en Colombia al igual que en la mayoría de países se crearon diferentes programas para la atención a la discapacidad, o educación especial, con la finalidad de aceptar a las personas con NEE, tal y como son, desarrollando sus posibilidades de aprendizaje de manera más real.

Sin embargo, el desarrollo de este enfoque en Colombia es relativamente nuevo en cuanto a su implementación y la práctica (Sarmiento, 2011). Parra (2013) plantea que como producto de los acuerdos internacionales en torno a la discapacidad y el llamado de atención a la no segregación de la población con discapacidad a instituciones especializadas, surge un movimiento en el cual se plantea la integración de esta población a la escuela regular. Se puede decir que es aquí cuando surgen las semillas de la discusión alrededor de la Educación Inclusiva- EI-.

En este trabajo de investigación, Parra (2013) descompone los términos de educación e inclusión, anotando que el verdadero sentido de la EI consiste en brindar respuestas educativas coherentes, precisas y comprometidas para asegurar el derecho a la educación de todos los niños, niñas y jóvenes. Además, precisa que la EI contiene transformaciones de la educación en general y de las instituciones educativas, para brindar oportunidades equitativas frente al aprendizaje y mejorar sustancialmente con ello la calidad de la educación a partir del enfoque de aprendizajes diferenciales.

Esto implica que el reconocimiento de un marco general de los alcances y retos que tiene una propuesta como ésta, depende que se garantice el derecho a la educación y el desarrollo humano de la niñez y la juventud a partir de contextos escolares.

Parte de los retos planteados en el texto se refieren a que para lograr el respeto a las diferencias individuales desde la escuela, se requiere que se construyan ambientes de participación desde una perspectiva de igualdad y equidad de oportunidades sociales. Para ello es importante que se desarrolle una concepción de EI como un valor político en la sociedad civil, en la que el reconocimiento de los tradicionalmente marginados tenga lugar en la educación.

Al interior de los procesos escolares se requiere la articulación del currículo, como las condiciones sociales y culturales de los estudiantes y las orientaciones de política pública en educación, así como abordar valores de respeto a la igualdad y aceptación de la diferencia. Por otra parte, aborda aspectos que tienen que ver con la garantía del derecho a educarse cumpliendo con el diseño de currículos flexibles y acciones educativas que equiparen las oportunidades de aprendizaje para todos en la educación.

Uno de los puntos en los cuales coincidimos plenamente con Parra (2013) es la importancia de fortalecer la participación y el trabajo cooperativo entre los estudiantes;

mejorar las relaciones docentes – estudiantes, de tal manera que se potencien las capacidades de aprendizaje y se brinden oportunidades de desarrollo personal y social a todos y todas. Pero también parece importante lo relacionado con la organización de las instituciones educativas en su conjunto, respecto a cuestiones administrativas, curriculares, pedagógicas, de apoyos, logísticas, de formación continua para los profesores.

De tal manera que es necesario, por ejemplo, proponer sistemas de formación continua de docentes, que valoren la educación para la diversidad como vía para la construcción de sociedades más democráticas, a partir de un sistema educativo en el que la calidad de la educación se mida con indicadores de acceso de las comunidades al reconocimiento y respeto por su dignidad como personas.

Otro de los documentos importantes que dan luces acerca del desarrollo de la propuesta de la EI en Colombia, fue la realizada en 2014 por las Fundaciones Compartir y Saldarriaga Concha, a través de la guía de indicadores de prácticas pedagógicas que favorecen la EI. En esta propuesta se destacan cinco aspectos para tener en cuenta en la reflexión y puesta en acción de esta perspectiva educativa.

1. La EI debe asumirse como un conjunto de valores a priorizar al interior del sistema educativo.
2. Esta perspectiva requiere que las prácticas pedagógicas se fundamenten y sean reconocidas a partir de investigaciones en educación.
3. La consolidación de la EI requiere de la formación continua de los docentes con la finalidad de que adquieran las competencias para desarrollar la compleja labor que demanda la atención a la diversidad.
4. La EI necesita la transformación de prácticas pedagógicas que tiendan a eliminar las barreras para el aprendizaje.
5. El mejoramiento de la calidad de la educación desde esta perspectiva debe reflejarse en prácticas pedagógicas adecuadas y coherentes.

La guía desarrollada por estas organizaciones incluye un instrumento que podría aplicarse a las instituciones que desarrollan currículos para la atención a la diversidad. Estas guías además están orientadas a que los docentes puedan saber con claridad qué significa educar, tener una visión clara de los principios y componentes de la educación para la diversidad y cómo a partir de sus prácticas se generan espacios de promoción de los aprendizajes y la evaluación de los mismos, todo ello fundamentado en sus conocimientos, habilidades y prácticas en el aula de clases.

En términos generales, las fundaciones comprometidas establecen que para el cumplimiento de lo que el Estado Colombiano les encarga en términos de dar contenido y orientaciones para la acción e implementación de la propuesta inclusiva, deben coexistir un buen sistema educativo, una buena escuela y un buen maestro, caracterizadas por promover prácticas pedagógicas y estrategias de enseñanza que respondan a la diversidad de sus estudiantes y potencien sus aprendizajes.

El Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN), en el año 2012, define las orientaciones generales para la atención de poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación (MEN, 2012). En el año 2013, el MEN propone además, los lineamientos de política de educación inclusiva para la Educación Superior en Colombia.

En estos se definen los enfoques conceptuales sobre los que se apoya la propuesta, así como las dinámicas de la EI en la Educación Superior (en adelante ES) en Colombia, a partir de sus principios, sus retos y procesos de incorporación en las instituciones de ES. La EI en ese documento se define como un cambio de paradigma en la educación ya que implica la transformación de la cultura, las mentalidades, las políticas, la oferta y las prácticas educativas.

Esto implica transformarla en un principio o eje transversal de organización y funcionamiento de los sistemas educativos, cuyo máximo desafío es trascender de la atención de grupos y personas categorizadas desde su condición de personas con

necesidades especiales y de situaciones de marginalidad y pobreza a comprenderla como atención personalizada a la diversidad de expectativas y necesidades de todos los estudiantes. Lo más importante de este documento es que reconoce que cada ser humano es especial a su manera que requiere una respuesta educativa singular para lograr el aprendizaje.

En este documento se destacan principalmente, la ruta metodológica que plantea las estrategias y acciones que permitan que la EI se concrete, identificando las poblaciones en situación de discapacidad, los grupos étnicos, la población víctima (diferentes situaciones relacionadas con las relaciones familiares, la guerra, el desplazamiento forzado, etc.) y las poblaciones habitantes de frontera. También se plantea que una educación de calidad para Colombia significa aprender y aprehender con otros con la finalidad de construir el enfoque de educación inclusiva.

Considerando lo anterior, no deja de ser importante la pregunta por la forma en la que coexisten diferentes enfoques de educación y las prácticas correspondientes, en los Proyectos Educativos Institucionales (en adelante PEI) de los colegios del país, en la implementación de la propuesta de la Educación Inclusiva. Esta amalgama de enfoques y sus prácticas es lo que ha definido los derroteros de lo que hoy sucede en las instituciones en términos de desarrollos educativos con respecto a la implementación del enfoque inclusivo.

Conocer este fenómeno puede contribuir a comprender la coherencia entre la normatividad oficial contenida en los PEI, los procesos operativos para que se lleven a cabo las acciones que contribuyan a construir procesos de educación inclusiva, las prácticas institucionales y de aula, así como las formas de convivencia entre los integrantes de la escuela, todos ellos factores que contribuyen a consolidar el camino de la Educación para Todos.

Es por ello que cobra importancia investigar un contexto educativo que tenga como enfoque y proyecto educativo la perspectiva de la educación inclusiva ya que nos

permitirá comprender la importancia de las características de las relaciones e interacciones que emergen con la puesta en práctica de la misma.

1.3 Contexto de la investigación

*Mucha gente pequeña, en lugares pequeños,
haciendo cosas pequeñas puede cambiar el mundo.*

Eduardo Galeano

A partir de un análisis de los documentos maestros de la institución (PEI, PIUPET, POI, Manual de convivencia y el POT de la localidad de Santa Fe) y entrevistas con informantes clave (rector, coordinadores, madre de familia) se avanzó sobre uno de los primeros resultados de esta investigación, al realizar la descripción del contexto en el que se ubica el colegio y las características curriculares y organizativas del mismo. A continuación se presenta una descripción del contexto y aspectos generales del proyecto institucional expresado en el currículo construido en los últimos diez años.

El colegio República Bolivariana de Venezuela es una Institución Educativa Distrital (IED), que desde hace 25 años se ha concentrado en la atención de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales (NEE, particularmente autismo y déficit cognitivo), lo que ha determinado y favorecido su orientación actual fundamentada en la perspectiva de la educación inclusiva.

Durante los 25 años de funcionamiento de este programa de atención alternativo en educación, el colegio ha transitado por diversas propuestas educativas relacionadas con los lineamientos contenidos en las políticas internacionales y nacionales referidos a la atención de niños, niñas y jóvenes diagnosticados con NEE, además de los niños, niñas y jóvenes “regulares” que se encuentran expuestos a situaciones de exclusión social por diferentes razones.

El colegio cuenta con dos sedes (A y B), con dos jornadas cada una (matutina y vespertina) en la modalidad de aulas regulares con integración de niños, niñas y jóvenes con necesidades especiales permanentes. En la actualidad la población del colegio asciende a un promedio de 1000 estudiantes de los cuales el 20% tienen necesidades educativas especiales transitorias (en adelante NEET) y necesidades educativas especiales permanentes (NEEP). En la sede B se ubican los estudiantes de preescolar y básica primaria.

En esta sede se localiza el programa de aula exclusiva que atiende a los niños y niñas con autismo y tiene como objetivo generar un proceso de adaptación de los niños y niñas al colegio mientras que en la Sede A se encuentran los de básica secundaria y media. La modalidad del colegio es bachillerato académico.

El PEI, fundamentado en la normatividad vigente y en los artículos 23, 29, 44, 67, 68, 86, 87, de la Constitución Política de Colombia, que consagran el derecho a la educación para todos los niños, niñas y jóvenes, propone:

...la integración hacia la inclusión de tod@s aquellos que por su diversidad, o en muchos casos por su extrema vulnerabilidad dadas sus condiciones de contexto o por sus Necesidades Educativas Especiales Permanentes (NEEP) se encuentran excluidos de procesos educativos, culturales, recreativos, laborales y de participación social (PEI 2013, p. 9).

En este documento, el colegio se reconoce como un espacio privilegiado de encuentro de la diversidad de niños, niñas y jóvenes de diferentes procedencias culturales, de credos, de ritmos de aprendizaje, reconociendo las expectativas y necesidades de la población escolar y de su comunidad y la importancia de dignificar al ser humano en su contexto de realidad, construyendo en lo cotidiano sus valores y principios” (PEI, 2013, p. 9).

1.3.1 Características del entorno del colegio

El colegio se encuentra ubicado en el barrio Santa Fe de la Ciudad de Bogotá, como se consigna en el documento del PEI (2013), en una zona cuya historia está ligada al deterioro en diversos sentidos. En los años 40 el barrio fue prestigioso y en él habitaban las familias de estratos altos de Bogotá. Años más tarde fenómenos de diferente naturaleza como la migración relacionada con la inexistencia de procesos de producción adecuados en el campo, desplazamientos buscando las oportunidades que ofrece la ciudad, la violencia por el conflicto armado (Torres, 2005), entre otros, generaron el crecimiento paulatino de la ciudad y su transformación. Esto trajo consigo que los habitantes con más recursos económicos que vivían en el centro de la ciudad, se desplazaran poco a poco hacia la periferia y el centro de la ciudad se fue poblando de comercio, población con escasos recursos económicos, indigencia, etc. Según plantea el PEI (2013), en el barrio se concentraron problemáticas sociales como la prostitución, tráfico de estupefacientes, delincuencia, indigencia lo que fue deteriorando también el tejido social.

Esta zona ubicada entre las calles 19 a 24 y la Caracas a la carrera 17, fue declarada como la primera zona de tolerancia de la ciudad de Bogotá mediante el Decreto 187 de 2002 de acuerdo con la clasificación de alto impacto que estableció el Plan de Ordenamiento Territorial (POT) y la Alcaldía Mayor de Bogotá, en el año 2001 (POT, 2002).

En el barrio se reflejan diferentes usos del suelo hacia el norte en las cercanías del Cementerio Central es un área protegida por su patrimonio histórico y cultural, hacia el occidente hay gran concentración de talleres de mecánica, habitantes de la calle por la carrilera del tren y por el oriente hacia el sur se ubican varios establecimientos dedicados a la vida nocturna y a la prostitución, lo que genera contrastes entre las áreas de este barrio.



Figura 1. Mapa del barrio Santa fé.

1.3.2 Antecedentes históricos del colegio

El colegio tiene una larga historia que data de los años setenta del siglo pasado y es resultado de la fusión de varios colegios en diferentes momentos y entre diversas instituciones. La primera fusión se dio entre la escuela llamada entonces Concentración Escolar República de Venezuela, la Concentración Escolar Samper Mendoza y la Concentración Escolar Los Dolores en donde funcionó la primaria hasta los años ochenta. Más adelante cuando se promulgó la Ley 115 General de Educación, en 1994 se ordena la apertura del grado cero del nivel preescolar y el colegio lo incluye. En ese momento se dio una nueva fusión con el Colegio La Inmaculada que era propiedad de la Fundación Cruzada Social.

En sus inicios la orientación pedagógica del colegio se dirigió a la atención exclusiva de niños y niñas con discapacidad, con un proyecto orientado desde la propuesta de la educación especial y en consonancia con la política pública vigente en

ese momento, orientada a su vez por lo establecido en la constitución de 1991, en el artículo tercero y que en 1996, en el Decreto 2082, planteó la integración social y educativa de los niños con algún tipo de discapacidad a la escuela (PEI, 2013). En el año 2002, bajo la contrarreforma educativa que planteó la autonomía de las instituciones educativas, se construye el primer documento del Plan Educativo Institucional (PEI).

Paralelamente, dentro del Plan Sectorial de Educación se establece que todas las instituciones educativas estén organizadas desde el grado obligatorio de preescolar hasta el undécimo, en ese momento quedan fusionadas las dos sedes bajo el nombre de República Bolivariana de Venezuela por Resolución 1535 del 28 de mayo de 2003.

La SED exige a las instituciones educativas que en un lapso de 9 meses deben construir de manera participativa con todas las instancias del colegio el documento del PEI. La fusión y la construcción del PEI, tuvo como resultado que se encontrarán dos proyectos importantes uno que se había creado en la sede A el proyecto “*Educación desde la afectividad*” y el Proyecto de Integración de los Niños con Necesidad Educativas Especiales que desde sus inicios se había llevado a cabo en la sede B. De acuerdo con los documentos y la historia de la institución es en la sede B (PEI, 2013) el antiguo Colegio Samper Mendoza, donde se reciben desde principios de los años ochenta, niños y niñas que se consideraba no cumplían el perfil del modelo esperado para el alumno o alumna del sistema educativo “*regular*”.

En ese momento un equipo interdisciplinario, integrado por profesionales de la SED (Secretaría de Educación del Distrito) y el DABS (Departamento Administrativo de Bienestar Social)⁶, se encargó de desarrollar la primera propuesta pedagógica de integración para el colegio. Lo anterior se decidió de esta manera pues los directivos de la institución eran conscientes que “la escuela tradicional no poseía la suficiente

⁶ Departamento Administrativo de Bienestar Social. Es una instancia del gobierno de la ciudad de Bogotá (Distrito Capital) encargada de la atención de poblaciones vulnerables con diferentes problemáticas relacionadas con la salud, la educación y las condiciones económicas de la población.

flexibilidad, los mecanismos de motivación, ni la aceleración suficiente para mantener a los menores (que tenían esa condición) como escolares permanentes” (POI, 2011).

De acuerdo con el POI (2011, p. 7) se llevaron a cabo varios intentos para que los niños y niñas que no alcanzaban los estándares por sus condiciones cognitivas diferentes, fueran atendidos por programas como el de “aulas de aceleración” (1980) y las “aulas remediales” (1981), sin obtener resultados que permitieran el adecuado desarrollo de los menores.

Más adelante, se propone la creación de un programa educativo-terapéutico, partiendo de las características particulares de historia y de vida de los escolares. Este programa se planteaba la reorganización del sistema del colegio desde sus fundamentos y principios, la experiencia fue exitosa y se estaban realizando los ajustes necesarios, sin embargo, en el año 1987 la escuela fue cerrada sin mayor explicación. Para entonces, el programa se intentó implementar en diferentes escuelas entre el año 1988 y 1992, años en los que se construye una nueva planta física (actual sede) y se continúa el proceso de transformación pedagógica.

En el año 2003, se fusionan los colegios y se inicia el proceso de integración en ambas sedes y jornadas,

...con la finalidad de mejorar la calidad de la educación, fundamentalmente a partir de la construcción de una escuela democrática que desde el afecto incluya vitalmente los excluidos, buscando la integración de niños-as y jóvenes con necesidades educativas especiales permanentes: Autismo y Déficit Cognitivo Leve, pero además, de todos aquellos que por las condiciones del contexto difícilmente ingresan o permanecen en los Colegios: los llamados indisciplinados, los que por trabajo infantil o la precariedad de sus condiciones económicas no alcanzan los logros previstos o no cuentan con el apoyo de sus familias, los que están en situación de abandono o en protección de ICBF, los

desplazados, los que sufren de violencia familiar, ellos son la materia prima de nuestros logros en torno a este eje del PEI. (POI, 2011)

En este año, los Comités académicos de jornada y sede, el Consejo Académico ampliado, los grupos de áreas se dieron a la tarea de mejorar las condiciones del proyecto institucional a través de la lectura de documentos, la elaboración de guías de trabajo personal, conferencias, trabajo de grupo, socialización de experiencias, construcción de los Proyectos de área y del proyecto de Desarrollo Personal y Social. Asesoría externa con, entre otros los siguientes Proyectos: Currículo Flexible con la Universidad Nacional y MERANI como apoyo a la gestión académica, con la Corporación Síndrome de Down como apoyo a los procesos de integración, con la Fundación Monserrate como apoyo a la Gestión administrativa, y con el Proyecto de Articulación del preescolar y los tres primeros grados de básica primaria con la perspectiva de ampliarlos a los grados 4 y 5 de básica primaria. Este esfuerzo se realizó con la intención de mejorar la calidad de la educación.

...fundamentalmente a partir de la construcción de una escuela democrática que desde el afecto incluyera vitalmente los excluidos, buscando la integración de niños niñas y jóvenes con Necesidades Educativas Especiales Permanentes: Autismo y Déficit Cognitivo Leve, pero además, de todos aquellos que por las condiciones del contexto difícilmente ingresan o permanecen en los Colegios. (PEI, 2013)

En el año 2007, se inicia el programa de Aula Exclusiva cuyo principal objetivo fue el de reforzar el proceso de ingreso a la vida escolar de los niños y niñas diagnosticados autistas y con déficit cognitivo. Este proyecto se creó con una mirada integral para lograr que los estudiantes con autismo participaran en procesos educativos formales, desde una perspectiva innovadora que les permitiera alcanzar unos parámetros básicos para así lograr la semi-integración o la integración en el aula regular. En su propuesta, el proyecto promueve que los niños y niñas alcancen niveles adecuados de funcionalidad e independencia en habilidades comunicativas, sociales, cognitivas y

sensorio motrices con el apoyo e intervención educativa de un equipo interdisciplinario que vincula permanentemente a la familia en busca de la construcción de un proyecto de vida que les permita a los niños, niñas y jóvenes una inclusión social plena desde el ejercicio de sus derechos (POI, 2011).

El trabajo que se desarrolla en el aula exclusiva se complementa en la transición de los estudiantes al aula regular, lo que permite que los estudiantes y sus familias logren una adaptación gradual de los procesos educativos y la condición de sus hijos.

Es de destacar el énfasis que hace el colegio en incluir a los niños que por su condición socioeconómica, o situaciones de maltrato, o desplazamiento forzado, entre otras situaciones, se ven limitados para permanecer en la escuela. De hecho, el reconocimiento de que todos los niños son diferentes es un factor clave tanto en el PEI, como en las acciones que realiza el colegio, tendientes a la inclusión. La aceptación de la diferencia y la diversidad han sido claves importantes de los procesos educativos del colegio y su evolución como institución que ha asumido el compromiso de la educación inclusiva.

1.3.3 De la organización del colegio como sistema escolar

La fundamentación de la organización administrativo-pedagógica del colegio aparece en el manual de convivencia de la institución en los Capítulos III, IV, V y VI. En el III capítulo el manual hace referencia a las obligaciones que cada uno de los estamentos tienen en el contexto de los procesos educativos. En este documento encontramos una especie de formulación que establece dentro de las obligaciones, funciones de cada uno de los estamentos que permiten el funcionamiento de la institución.

La larga trayectoria por la que ha transitado el colegio ha exigido a las directivas y profesores, la adaptación de la propuesta educativa a los diferentes lineamientos y políticas internacionales y nacionales que se expresan en los diferentes decretos y

regulaciones desarrollados por el MEN para todo el país y la Secretaría de Educación del Distrito (SED) para Bogotá.

Así entonces, la propuesta curricular de la institución se ha fundamentado en los diferentes modelos educativos, a través del tiempo, como son: el de la atención a la discapacidad o educación especial, el que inició la integración de los discapacitados al aula regular, hasta la actual propuesta de la educación inclusiva que se orienta a reconocer el *derecho de todos a la educación independientemente de su condición cognitiva, social, económica, de género, de origen étnico, etc.*

El enfoque pedagógico del colegio IED República Bolivariana de Venezuela, se enfoca en el aprendizaje significativo y su objetivo principal es generar en el estudiante, “pensamiento formal, informado, incluyente, crítico, complejo, libre, y creciente” (Manual de convivencia, 2012, p. 9). Centrado en la pedagogía cognitiva y conceptual, se pretende que los estudiantes de educación básica y media, conozcan y construyan su proyecciones futuras. Desde los planteamientos de Ausubel se orienta a explicar las condiciones y propiedades del aprendizaje, el cual se puede relacionar con formas efectivas y eficaces de provocar de manera deliberada cambios cognitivos estables, susceptibles de dotarlo de significado individual y social (PEI, 2013).

Por otra parte, en el manual de convivencia de la institución se regulan las interacciones entre los diferentes actores que participan y conviven en este, a través de prescribir las formas en las que cada uno de estos *debe* comportarse, sus derechos y sus obligaciones para generar una convivencia armónica entre los diferentes actores y estamentos que son parte de la organización del colegio. La elaboración de los acuerdos contenidos en el manual de convivencia, se construyeron de manera colectiva y con la participación activa de representantes cada uno de los estamentos que lo componen (directivos, orientadores, profesores, profesionales de apoyo, estudiantes, padres de familia), con la finalidad de consolidar una participación democrática.

1.3.3.1 Organización del currículo

En la actualidad el colegio, sin tener una instalación en el currículo prescrito, reorganiza el currículo por ciclos orientados a satisfacer las necesidades cognitivas y socio afectivas de los estudiantes, a través de sistemas de enseñanza y evaluación flexibles. Estos ciclos están compuestos por un número de grados establecido por la Secretaria de Educación de Bogotá en el plan sectorial 2008- 2012, “Educación de calidad para una Bogotá positiva”. A continuación se describe la distribución de los ciclos.

Ciclo uno: preescolar, grados 1° y 2°; ciclo dos: grado 3° y 4°; ciclo tres: 5°, 6° y 7°; ciclo cuatro: 8° y 9° grados; ciclo cinco: grado 10° y 11°. El objetivo de la reorganización por ciclos es contrarrestar la crisis por la que atraviesa el sistema educativo en pro de transformar la cultura escolar, reconociendo que los estudiantes son individuos integrales, con capacidades y habilidades que pueden potencializarse.

En esta propuesta además se reconoce que los diferentes actores educativos (directivos, profesores, equipos de apoyo y padres de familia) deben trabajar de manera colaborativa en la construcción de nuevas propuestas de transformación de la propuesta pedagógica de la institución en las que se privilegie un enfoque desde la perspectiva del derecho y el desarrollo humano que permee con la acción de la comunidad escolar en su conjunto las políticas públicas de educación.

En la exposición de las características del PEI, en su segundo apartado se plantea la propuesta del componente pedagógico. El primer punto que se aborda en éste, es la fundamentación del qué hacer de la institución concebida como la unión de dos aspectos de la educación: Formar en y para la vida. Por otra parte, en este documento rector del colegio, se concibe la educación como proceso eminentemente humano y social, es de carácter sistémico; pues permite la transición de la vida familiar y comunitaria a la vida escolar y viceversa.

También se plantea que es a través de la educación que podemos comprender el nacimiento de una “sociedad mundial”, lo que implica un reto para la comunidad. Los planteamientos del PEI resaltan el papel central de la educación en el desarrollo personal y comunitario, ya que consideran que su misión es permitir a cada una de las personas, sin excepción, desplegar sus talentos y potencial creativo, incluyendo la responsabilidad por la vida y la realización de las metas tanto personales como colectivas.

Ahora, fundamentado en planteamientos de Stavenhagen (citado en el PEI, 2013) plantean la importancia que tiene el impacto de la escuela en la interacción y proyección comunitaria en las veredas, barrios, pueblos y ciudades del mundo. En efecto, la educación debe lograr que la humanidad pueda dirigir cabalmente su propio desarrollo y dicho objetivo debe estar fundado en la participación responsable de todos los miembros de la sociedad.

Esto implica aunar esfuerzos para proteger la diversidad, el pluralismo, la educación multicultural, suscitando una cultura cívica democrática, basada en los derechos de la persona humana, y el respeto mutuo entre las culturas fundado en el reconocimiento de los derechos colectivos de todos los pueblos del planeta, grandes o pequeños, cada uno de los cuales tiene tanto mérito como los demás.

Entonces en dicho documento (PEI, 2013 p. 109) y citando a Morin, definen la escuela, “como espacio enriquecido donde aprendemos a compartir, comunicar, comprender o aprehender en conjunto –lo individual y lo múltiple, las partes y el todo, el texto y su contexto– permite que se desarrolle la simbiosofía o sabiduría de vivir juntos, cualidad que caracteriza al Colegio Distrital República Bolivariana de Venezuela como abanderada de la inclusión e Integración”.

El colectivo de maestros y maestras del Colegio manifiesta que sus prácticas están inspiradas en tendencias pedagógicas constructivistas, del aprendizaje significativo, pedagogía crítica, aprendizajes cooperativos, sistémico, escuela activa y legados de escuela tradicional. En el Foro desarrollado en la II Semana de Desarrollo

Institucional del 2010 se concretaron algunos criterios pedagógicos institucionales que se sintetizan a continuación.

- ◆ Desarrollar acciones inclusivas para la integración social de los/las estudiantes con NEE, tanto permanentes como transitorias, desplazados, en protección y otros que por su condición de vulnerabilidad tradicionalmente son excluidos de la escuela, buscando estimular su participación y su derecho a una educación de calidad en ambientes escolares que les procuren el logro de los objetivos de formación propuestos.

- ◆ Incorporar estrategias pedagógicas fundamentadas en los enfoques de enseñanza identificados, con pertinencia a cada uno de los ciclos (talleres, proyectos, núcleos temáticos problémicos, mentefactos, mapas conceptuales, estrategias innovadoras y de investigación donde la comunicación en todos sus lenguajes, sea el elemento transversalizador para garantizar la apropiación y producción de saberes). Reconocer la diferencia de ritmos de aprendizaje y desarrollar estrategias pedagógicas que posibiliten identificar formas de aprendizaje propias de cada estudiante que al implementarse de manera intencionada en los procesos de enseñanza, favorecen su desarrollo, por ejemplo el aprendizaje colaborativo.

- ◆ Diseñar estrategias que acerquen a el/la estudiante al conocimiento, a sus particulares condiciones de aprendizaje, a su ritmo, estilo de aprendizaje y realidad. En concordancia con las tendencias reconocidas por la Fundación Avanzar en las prácticas tradicionales, constructivistas y pedagogía crítica.

- ◆ Conocer más el/la estudiante – la caracterización socioeconómica, pedagógica, física.

- ◆ Socializar y sistematizar la caracterización, los avances y dificultades de los estudiantes en los Comités de Integración y Comité de Evaluación y Promoción.

- ◆ Identificar y potenciar los talentos de los niños y jóvenes con NEEP, NET y en general tod@s y cada un@ de l@s estudiantes desde todas las áreas y proyectos y socializarlo a través de los Comités de Integración, Comité de Evaluación y Promoción.

◆ Incorporar la pedagogía crítica para contribuir a la lectura y apropiación del entorno y aportar a la construcción de propuestas de mejoramiento en los procesos formativos.

◆ Fortalecer los procesos de autoformación permanente, la innovación pedagógica, el intercambio de experiencias, la investigación y todas las acciones que redunden en el mejoramiento de la calidad de la educación en el Colegio.

◆ Desarrollar los procesos de flexibilización curricular, adaptaciones – planes educativos personalizados.

◆ Fortalecer el trabajo de equipo entre Docente de Aula y Docente de Apoyo, Orientadores, entre niveles, proyectos, jornadas, y sedes para mejorar la calidad de la educación ofrecida y especialmente porque de la manera como los adultos vivan entre sí la solidaridad, la fraternidad y la superación de conflictos generarán el clima escolar que apropiarán l@s estudiantes. (Este es el ideal para cualquier niño (a) regular o NEEP - NEET, pero debemos tener en cuenta el contexto de la población institucional).

◆ Fortalecer de manera permanente trabajo de sensibilización hacia la población vulnerable al interior de cada ciclo articuladamente con el Proyecto de Desarrollo Personal.

◆ Participar activamente en la reflexión y producción de acuerdos y compromisos que permitan procesos pedagógicos secuenciados y articulados entre los grados y Ciclos con horizontes de sentido compartido para mejorar la calidad de la educación.

◆ Evaluar de manera permanente, para mejorar la calidad de los procesos evaluativos y de sus registros descriptivos.

◆ Desarrollar en el aula estrategias coherentes con las necesidades educativas de esta población y solicitar apoyos adecuados a las necesidades particulares de l@s estudiantes para su integración en asuntos como: el manejo de conductas disruptivas, autoestima, habilidades sociales, tolerancia a la frustración, problemas de convivencia y académicos, entre otras.

◆ Implementar estrategias que permitan que l@s estudiantes produzcan textos coherentes y significativos, usen el lenguaje oral, escrito, no verbal, para argumentar su

postura frente a diversas situaciones del medio y formulen conceptos, hipótesis y reglas con el fin de fortalecer sus capacidades para enfrentar los retos personales, escolares, sociales, y laborales.

- ◆ Implementar estrategias para desarrollar actitudes responsables en los estudiantes como ciudadanos proactivos en una comunidad que enfrenta graves problemáticas.

- ◆ Fortalecer los mecanismos de participación, en las actividades, de l@s estudiantes en la vida cotidiana del Colegio.

- ◆ Propiciar ambientes y estrategias pedagógicas que motiven a l@s estudiantes a construir autoestima, a amar la vida, a respetarla, a defenderla y las herramientas para construir, proyectar y realizar sus proyectos de vida.

- ◆ Incorporar los discursos que circulan en la comunidad educativa sobre: la ciencia, la vida, la sexualidad, el medio ambiente, los valores, las relaciones entre las personas y de éstas con la cultura, entre otros, y contrastarlos con los discursos disciplinares y académicas escolares con el propósito de disminuir las distancias entre ellos y de esa manera favorecer aprendizajes significativos, situados y apuntar a la coherencia entre ciclos, la disminución de la brecha entre áreas. La recuperación de la producción académica se hará visible en este documento institucional.

- ◆ Generar un ambiente saludable donde el afecto sea el valor dominante y se fortalezcan los valores del respeto y la solidaridad sean la práctica permanente.

- ◆ Construir un currículo coherente con las dimensiones del desarrollo humano, flexible y articulado entre los diferentes Ciclos, que posibilite el diálogo interdisciplinar y el trabajo por proyectos.

1.3.3.2 La atención de los niños en el aula

Según el Decreto Reglamentario 3020 (MEN, 2002) las instituciones educativas públicas deben tener como un mínimo en las aulas de preescolar 25 estudiantes, 35 para primaria y 40 para educación básica secundaria y media. La iniciativa del colegio es incluir 25 estudiantes por cada salón, ya que los NEE requieren mayor atención y se valida a través de lo contenido en la ley 366 (MEN, 2009) que regula la atención y

apoyo a los estudiantes con NEEP en la escuela. Un niño con NEEP equivale en términos de atención a tres niños regulares, en comprensión y habilidades, pero sobre todo los estudiantes autistas demandan atención en las áreas de comunicación e interacción.

Al colegio llegan también un gran número de niños con déficit cognitivo leve y en la mayoría de los casos no se han diagnosticado, incluso los padres no saben que sus hijos tienen esa condición, o como se plantea en el PEI (2013), lo ocultan para que sus hijos tengan acceso a la escuela y es hasta semanas después que los profesores al ver sus antecedentes, además de su bajo desempeño en el aula solicitan el diagnóstico al equipo de apoyo de la institución.

Estos casos se suman al número de niños que tienen diagnóstico desde un principio y que se encuentran matriculados previamente en un curso. También estas los casos de los niños que por condiciones psicosociales tienen un bajo desempeño escolar y en el caso del colegio son una gran parte de la población. El colegio cuenta con 9 docentes de apoyo entre psicólogos y educadores especiales, quienes colaboran con los docentes en la realización de guías y la atención a la población más vulnerable en las aulas de clase, también con la orientación de los padres de familia para el acompañamiento de los niños, niñas y jóvenes en sus hogares.

2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Los fueguitos

Cada persona brilla con luz propia entre las demás

No hay dos fuegos iguales

hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores.

Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento.

Y gente de fuego loco, que llena el aire de chispas.

Algunos fuegos, fuegos bobos no alumbran ni quemar;

pero otros arden la vida con tantas ganas,

que no se puede mirarlos sin parpadear. Y quien se

acerca se enciende.

Eduardo Galeano

El libro de los abrazos

Para el Colegio República Bolivariana de Venezuela poner en acción los planteamientos de la educación inclusiva ha representado un gran reto debido a diferentes factores relacionados con procesos curriculares, administrativos, pedagógicos, organizativos y los que tienen que ver con las formas en las que se relacionan e interactúan los diferentes actores para el funcionamiento de la institución.

En ese sentido, la construcción del problema que a continuación se presenta surge del acercamiento al contexto y las entrevistas sostenidas con el rector de la institución educativa, con un integrante del equipo de profesionales de apoyo y una madre de familia.

2.1 Planteamiento y justificación del problema

“Mi humanidad está ligada a la tuya porque, porque solo juntos podemos ser humanos”

Desmond Tutu activista por los derechos sociales y obispo de Sudáfrica.

La escuela como sistema social organizado para la formación de las nuevas generaciones de una sociedad en donde emergen diferentes formas de relación e interacción entre los actores que la integran, es un escenario en el cual se pueden abordar diferentes fenómenos referentes a la vinculación. Estos vínculos son entendidos como las conexiones que establecen los individuos con ellos mismos, con otros y con las cosas. Por su parte, en un proyecto educativo, son las orientaciones curriculares y pedagógicas las que a través de los métodos definen las formas de las prácticas educativas y con ellas, se definen también las interacciones, relaciones, los vínculos y su naturaleza definida por el contexto educativo.

En la actualidad, el enfoque diferencial en los proyectos de educación para todos, ha surgido como respuesta a la exclusión de diferentes grupos sociales del acceso satisfactorio de necesidades básicas fundamentales como la salud, la educación, la alimentación entre otros.

La preocupación de diferentes países y organismos internacionales por evitar la exclusión ha llevado a desarrollar acuerdos internacionales en diferentes conferencias convocadas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), y también a que las naciones incorporen en sus políticas educativas la inclusión como centro de sus preocupaciones y objetivo prioritario.

Este enfoque de educación para todos exige el reconocimiento de las capacidades diferenciales de aprendizaje generando cambios importantes en la forma en la que se desarrollan las relaciones al interior de la escuela.

Los fundamentos de la educación inclusiva se han propuesto como detonante en la consolidación de representaciones adecuadas sobre la diversidad y con ello instala recursos simbólicos, materiales y de talento humano, tales que permiten cambios tanto en lo pedagógico y curricular como en las formas de participación, de relación e interacción, entre los distintos sistemas que la conforman al interior de las instituciones en las que se está desarrollando. Sin embargo, este aspecto no es explícito en la literatura sobre el tema y al respecto aún hay muchos obstáculos para alcanzar esos cambios y sobre todo formas más nutritivas de interacción y por ende de vinculación.

En Colombia, se ha asumido claramente una posición respecto a la importancia de repensar la educación en términos de incorporar a sus proyectos educativos, los planteamientos de la Escuela para Todos, así como las diferentes propuestas desarrolladas en las conferencias internacionales en las que se ha deliberado al respecto.

Desde la Constitución Política de 1991, la Ley General de Educación 115 (MEN, 1994) y los diferentes planes decenales y sectoriales en el país se han canalizado esfuerzos para hacer real el derecho de los colombianos al acceso a una educación de calidad, asumiendo la diversidad con equidad como una posibilidad de desarrollo humano y social.

En el caso de las instituciones educativas colombianas que han asumido como proyecto curricular los planteamientos de la perspectiva de la educación inclusiva, han concentrado sus esfuerzos en reorganizar los lineamientos contenidos en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), así como en los manuales de convivencia, y otros documentos rectores de la vida escolar, con la finalidad de transformar sus propuestas educativas, pedagógicas y de convivencia.

Sin embargo, este proceso ha sido lento ya que no necesariamente se cristaliza en la articulación entre teoría y práctica, y en muchas ocasiones se enfrenta a la inercia propia de los procesos educativos y sociales que generan que en muchas escuelas del país exista una gran distancia entre los planteamientos filosóficos, legales y pedagógicos

de la propuesta de educación inclusiva y las realidades que se viven en las prácticas cotidianas de estas escuelas.

La propuesta de la educación inclusiva como uno de los principales avances contemporáneos de la educación, se ha orientado al reconocimiento de la diversidad y la diferencia de sus actores, principalmente la de los niños, niñas y jóvenes que la integran. Este reconocimiento se define como organizador de sentido de las prácticas educativas, lo que hace suponer que permite la emergencia de nuevas formas de relación e interacción al interior de la escuela, las cuales requieren ser visibilizadas para aprender de ellas, y de los contextos que las hacen posibles.

A partir del anterior postulado, el fenómeno del que se ocupó la presente investigación es el de los vínculos que emergen en ese contexto educativo cuyos planteamientos se orientan a centrar los procesos curriculares, pedagógicos y de convivencia en el estudiante y sus características diferenciales.

Estas diferencias y su diversidad, requieren formas de vinculación orientadas al reconocimiento del otro como un ser especial e irrepetible, lo que implica no estandarizar las formas de relación y las acciones educativas, dado que cada individuo demanda que la interacción sea diferencial, situada y contextualizada. Lograr lo anterior, permitirá responder de manera ética y responsable a las diversas necesidades de los estudiantes.

Considerando lo anterior, el contexto idóneo para llevar a cabo la presente investigación fue el Colegio República Bolivariana de Venezuela, en el que se ha atendido a lo largo de 23 años, a niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales, así como estudiantes regulares con diferentes condiciones de vulnerabilidad, o como la misma institución lo define siguiendo los planteamientos de Booth y Ainscow, con *“barreras para la participación y el aprendizaje”* (Booth y Ainscow, 2011).

La Secretaría de Educación de la ciudad de Bogotá reconoce a este colegio como una institución modelo, puesto que en ella se ha cristalizado la propuesta de la educación inclusiva en la transformación de su misión, visión y objetivos educativos expresados en el PEI, el manual de convivencia, el PIUPET (Protocolo de ingreso, ubicación, permanencia, evaluación y tránsito de niños y niñas con NEEP), entre otros.

El proyecto de educación inclusiva que se lleva a cabo en este colegio, ha permitido reorientar las acciones curriculares y pedagógicas así como, las que se despliegan de la convivencia en la cotidianidad de la vida escolar y las que tiene que ver con interacciones entre los diferentes actores para establecer sinergias y alcanzar los objetivos comunes en torno a la educación para todos.

En la fundamentación del PEI del colegio, se plantea la importancia que tiene la construcción de una comunidad educativa que se preocupe por la formación integral de sus estudiantes a través de las relaciones de reconocimiento, cuidado, afecto, reciprocidad y compasión, entre otras. También se considera la importancia de generar acciones articuladoras de procesos que están relacionados con lo pedagógico y con nuevas formas de interacción con los estudiantes teniendo en cuenta las diferentes condiciones y situaciones que pueden ser una “barrera para la participación” (PEI, 2013, p. 140).

Otra razón por la que se eligió el colegio, responde a la larga trayectoria y experiencia en la atención a una población vulnerable que se compone de niños, niñas y jóvenes con NEE (particularmente con autismo y déficit cognitivo), así como a una población infantil y juvenil cuyas condiciones sociales y económicas los colocan en situaciones de negligencia, maltrato y abuso, riesgo de consumo de sustancias psicoactivas, violencia simbólica y estructural como el desplazamiento, el racismo, la discriminación, entre muchas otras.

Las características del entorno en el que se encuentra el colegio propician un ambiente hostil, expuesto a la violencia. El Colegio está ubicado en el Barrio Santa Fe, en medio de la zona de tolerancia del centro de la ciudad de Bogotá.

Este barrio es considerado como uno de los más violentos, con una problemática compleja que anida el tráfico de drogas, el trabajo sexual, la indigencia, el hacinamiento de algunas familias del sector, niños y niñas que han sido abandonados y viven en hogares de protección ubicados en la zona, etc.

A pesar de estas condiciones, se percibe en el ambiente del colegio, condiciones de convivencia fundamentadas en la solidaridad, el cuidado del otro, el reconocimiento y respeto de la diferencia y la diversidad, fortaleciendo y enriqueciendo la vida de muchos de los niños, niñas y jóvenes que pertenecen a la institución.

La experiencia del colegio se ha desarrollado siguiendo varios de los planteamientos de la educación inclusiva. Diferentes actores que hacen parte de la comunidad educativa consideran la institución como una organización que requiere de la participación, interacción y la acción explícita de todos los actores externos e internos a la misma, en procesos de colaboración y coparticipación para lograr los objetivos de la inclusión.

Por ello la hipótesis de la que parte esta investigación es que la educación inclusiva genera nuevas formas de interacción y relación entre los actores involucrados en este tipo de procesos y de ello emergen nuevas formas de vinculación que tienen que ver con los procesos organizativos, pedagógicos, de comunicación y participación que suceden en la escuela.

El desarrollo de escuelas con carácter inclusivo es un reto para la sociedad contemporánea, por lo que conocer y comprender el fenómeno de la emergencia de los vínculos en este proyecto educativo, puede sentar un precedente importante para la

construcción de propuestas de política pública, que fortalezcan el tejido relacional de muchos escenarios escolares.

Por otra parte, dado que el proceso educativo por naturaleza se da en el marco de interacciones entre individuos y entre estos con los procesos curriculares, pedagógicos y organizacionales que lo hacen posible, se puede abordar como un fenómeno cuyas condiciones y características permite investigar las formas de relación que se establecen entre sus actores y los sistemas y subsistemas que están involucrados en este y caracterizar las formas de vinculación.

El interés de abordar el fenómeno de los vínculos en proyectos educativos surge de las observaciones realizadas en diferentes contextos en donde se ha podido evidenciar la importancia que tienen las formas de relación e interacción en el aprendizaje de los estudiantes. También al observar las diferencias entre metodologías tradicionales de aprendizaje centradas en contenidos y que privilegian el lugar de maestro y metodologías centradas en el estudiante. Los planteamientos de la educación inclusiva privilegian este tipo de metodologías lo que implica la transformación del currículo y con ello la construcción de estrategias para abordar la diversidad.

Por otra parte el interés de la investigadora sobre lo vincular surge también de las inquietudes y preguntas construidas en el marco de tres contextos: el primero relacionado con fenómenos psicosociales desde la formación en Psicología Social. El segundo relacionado con el interés de fenómenos que emergen en las relaciones familiares y comunitarias y que son susceptibles de ser abordados desde la intervención clínica con un enfoque eco-sistémico y de la complejidad. El tercer que se ubica en las preguntas construidas en la línea de investigación Socialización Política y Construcción de Subjetividades del Doctorado en Ciencias Sociales: Niñez y Juventud, que de manera transversal nutrió la propuesta de investigación y su desarrollo.

Esta tesis doctoral tiene como propósito hacer un aporte significativo a la comprensión de cómo la Educación Inclusiva fortalece la vinculación de los actores de

un sistema como el escolar, a partir de la emergencia de una cultura abierta a nuevas formas de relación y construcción de prácticas más nutritivas de convivencia, aprendizaje y desarrollo humano.

Los niños, niñas y jóvenes inmersos en esta cultura potenciarán todas sus capacidades, por ello dar a conocer la experiencia del Colegio República Bolivariana de Venezuela, favorecerá la posibilidad de enriquecer Políticas Públicas, así como proyectos educativos orientados a la Inclusión. Y especialmente contribuir al diseño de una Política Pública con enfoque de Aprendizajes Diferenciales que cubra la Educación Inicial, Básica y Media (Artículo 11, Capítulo 1, Título II, Ley General de Educación, 1994), el sistema actualmente carece de ella.

Desde estas consideraciones, la presente investigación emerge del interés compartido por la investigadora y los actores del colegio y plantea la siguiente pregunta de investigación.

2.2 Pregunta de investigación

¿Cómo son los vínculos que emergen en las dinámicas de la construcción de un proyecto de educación inclusiva en el Colegio República Bolivariana de Venezuela IED?

2.3 Objetivos de la investigación

2.3.1 Objetivo General

Comprender cómo se construyen los vínculos que emergen en las relaciones e interacciones entre los actores de un proyecto de educación inclusiva en el Colegio República Bolivariana de Venezuela, IED.

2.3.1.1 Objetivos específicos

- ◆ Caracterizar las dinámicas de interacción en el colegio entre los diferentes actores del proyecto de educación inclusiva.

- ◆ Identificar los vínculos que emergen entre los actores y los subsistemas y entre los subsistemas y el sistema escolar.

- ◆ Establecer las relaciones entre estos vínculos y las acciones de la educación inclusiva.

3. MARCO TEÓRICO

Este capítulo fundamenta el estudio de los vínculos en un contexto de educación inclusiva, más específicamente en una institución escolar cuya principal misión es operacionalizar este enfoque educativo y lograr que en su funcionamiento se alcancen los objetivos que la política pública plantea. La idea de la propuesta política que sustenta la importancia de que todos los ciudadanos tengan derecho a la educación, tiene importantes retos que se enfrentan a tensiones relacionadas con la forma en la que las instituciones asumen los planteamientos de la educación inclusiva, la manera en la que se organizan para ponerlos en práctica, las concepciones que de educación tienen los actores que interactúan en esa estructura y que definen los derroteros de lo educativo en ese contexto en particular, así como las formas en las que interactúan para lograrlo. Una de esas tensiones la constituye la coexistencia de la diada inclusión y exclusión en las relaciones e interacciones humanas. De esta manera es importante aclarar sus diferencias y como coexisten, lo que permitirá comprender ciertos procesos y paradojas que se presentan en las formas de vinculación en un contexto escolar como el Colegio República Bolivariana de Venezuela.

La categoría de educación inclusiva se aborda desde diferentes perspectivas teóricas buscando comprender los planteamientos teóricos y metodológicos en torno a las formas de organización e interacción que requiere para lograr sus objetivos.

La categoría central de esta investigación, *los vínculos*, se aborda desde los planteamientos de la sociología, la filosofía desde la Ética del cuidado en la educación, la psicología y la eco-eto-antropología de los vínculos. Por último, se plantea la perspectiva de la escuela como sistema.

3.2 El pensamiento ecosistémico y complejo y los vínculos en la escuela

A la pregunta de ¿qué es la complejidad? Morin (2004) responde:

...es un tejido (complexus: lo que esta tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Al mirar con más atención, la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico (Morin, 2004, p. 32).

La complejidad entonces se presenta ante nuestros ojos como lo enredado, desordenado, ambiguo, incierto, lo que ha traído como resultado la necesidad de poner orden, de evitar lo incierto, de ordenar, clarificar, distinguir jerarquizar.

El fenómeno de la emergencia de los vínculos en un proyecto de educación inclusiva, tiene las características de un complexus, y es por ello que en el afán de conocerlo se aborda desde las posibilidades que nos brinda la complejidad para comprenderlo.

La complejidad hace referencia al clásico problema filosófico de la unidad y la multiplicidad de lo real. Lo complejo parece afirmar la unidad de principios constituyentes en medio de la multiplicidad, o la *unitas multiplex*. La complejidad también es sinónimo de riqueza de pensamiento. Un pensamiento que asume, a la vez, principios antagónicos, concurrentes y complementarios. E incorpora tanto el orden como la incertidumbre, lo aleatorio y lo eventual.

Dado que en el contexto escolar se generan múltiples dinámicas interaccionales alrededor de la formación de los seres humanos en torno a la ciencia, la cultura y la convivencia, este es un escenario en el cual se pueden observar, caracterizar y analizar los vínculos para así comprender las conexiones de estos con los procesos educativos, organizativos, de comunicación y de convivencia y con ello fortalecer, potencializar y transformar esos vínculos para seguir construyendo formas de afrontar los retos que el proyecto educativo demanda.

3.2.1 Pensamiento ecosistémico y complejo

El surgimiento de la epistemología del pensamiento complejo como macro-concepto (Morin, 2004) emerge de la conversación trasdisciplinar de diferentes campos del conocimiento, la Teoría de la información, la Cibernética (Wiener, 1939) la Teoría general de los sistemas (von Bertalanfy, 1952), el concepto de auto-organización (Turin, 1962).

Morin (2003) plantea al respecto, que se trata de desarrollar una epistemología de la complejidad que resulte útil al conocimiento del hombre y que permita reconocer la unidad del hombre y al mismo tiempo una teoría de la más alta complejidad humana que se sitúe fuera de dos antagonismos: el primero, que borra la diferencia reduciéndola a una unidad simple y el otro que oculta la unidad porque solo ve la diferencia.

El pensamiento complejo, en ese sentido va más allá de la alternativa y de esa dualidad, reconociendo que esos antagonismos conviven en los fenómenos de manera recursiva.

Desde los postulados del pensamiento complejo que sostienen que: “toda realidad conocida desde el átomo hasta la galaxia, pasando por la molécula, la célula, el organismo y la sociedad, puede ser concebida como sistema, es decir, como asociación combinatoria de elementos diferentes” (Morin, 2004, p. 41), la noción de sistema abierto, se convierte en un parteaguas fundamental para la comprensión de los fenómenos como un todo y no como una unidad elemental discreta, por el contrario, desde este paradigma la realidad o fenómeno en cuestión se reconoce como una totalidad que no se reduce a la suma de sus partes.

Por otra parte y para los fines de esta investigación la noción de sistema abierto permite comprender que las leyes de organización de lo viviente no son de equilibrio, sino de desequilibrio que se compensa con un dinamismo estabilizado. Por otra parte,

“la inteligibilidad del sistema no debe encontrarse solo en el sistema mismo sino en su relación con el ambiente y esa relación no es una simple dependencia, sino es constitutiva del sistema”

Al respecto, Morin argumenta que “la realidad está, de ahí en más, tanto en el vínculo como en la distinción entre el sistema abierto y su ambiente y es por ello que ese vínculo se convierte en un fundamento epistemológico, metodológico, teórico y empírico importantísimo para comprender la relación de los sistemas abiertos con el ecosistema al cual pertenecen, por lo que pretender estudiarlos como entidades aislables resulta difícil” (Morin, 1996, p. 44). Dado lo anterior los sistemas abiertos desde la perspectiva de este autor, abren la puerta a una teoría de la evolución que deriva de las interacciones entre sistema y ecosistema y que “en sus lazos más notables, puede ser concebido como un desborde del sistema en un metasistema” (Morin, 1996, p. 45).

Así mismo, la noción de sistema abierto tiene la virtud de “situarse en un nivel transdisciplinario que permite concebir tanto la unidad como la diferenciación de las ciencias no solamente según la naturaleza material de su objeto, sino también los tipos y las complejidades de los fenómenos de asociación/organización” (Morin, 2004, p. 42).

En la misma dirección esta postura paradigmática considera también, que cualquier fenómeno puede ser a la vez biológico-psicológico-sociológico-económico-histórico-geográfico-político y por tanto debe ser abordado con una visión multi y transdisciplinar, con la finalidad de superar la simplificación de los fenómenos desde paradigmas que los cortan en sectores y los reducen a causas y efectos desintegrándolos (Morin, 1996).

Otro de los importantes aportes de la teoría de los sistemas al paradigma de la complejidad, es que plantea que la formación de los sistemas no depende de una estructura dada, sino que se logra a través de la interacción con el entorno. Desde esta lógica el entorno deja de ser un factor condicionante de la construcción del sistema, para convertirse en un factor constituyente de esta (Moreno, 2002).

El abordaje del fenómeno de los vínculos, plantea la importancia de considerar que este emerge en un contexto de múltiples relaciones, cada una de las cuales observada en su complejidad, comprende sinergias y concordancias tanto como conflictos y contradicciones, todo esto como parte integral de esa totalidad que es el sistema escolar como contexto.

Considerando que el sistema categorial de esta investigación se construyó con la finalidad de comprender la emergencia y las dinámicas de los vínculos en un proyecto de educación inclusiva es importante detenernos en algunos de los principios de la complejidad como: el dialógico, el de recursividad y el hologramático.

3.1.1.1 El principio dialógico

Según Morin (2003), el principio dialógico permite “mantener la dualidad en el seno de la unidad. Asocia dos términos a la vez complementarios y antagonistas” (p. 106) y en la lógica de los vínculos, las relaciones y las interacciones lleva a reconocerse en el trato con lo distinto y lo diverso, seguramente a reconstruir e incluso reinventar formas y objetos de relación, a descubrir posibles concordancias detrás de los antagonismos y posibles antagonismos detrás de las concordancias, todo ello orientado a alertarnos sobre eventuales reducciones, simplificaciones y distanciamientos que pueden llegar a revelarse arbitrarios.

Nos lleva a pensar en descubrir nuevos referentes de relación y nuevas formas de relación con los referentes ya establecidos, descifrar la dinámica de las transformaciones en la propia identidad sin perder la esencia, todo ello sin suprimir la contradicción, sin negar la diferencia, sin asumir ni aceptar la enajenación. Es este el espacio de pensamiento que abre el principio dialógico el cual nos sitúa de lleno en la interioridad de la complejidad. En lo más profundo del mismo se mueve una invitación particular, a encontrar en la comprensión de los vínculos la posibilidad de hacer de la diversidad un recurso y una oportunidad, un terreno en el cual descubrir nuevas formas de ser, hacer y

estar en esta sociedad. El proyecto de educación inclusiva en ese sentido requiere justamente que dentro de la diversidad que asume, ésta se reconozca como parte de lo que naturalmente sucede en la vida de la humanidad.

3.1.1.2 El principio de recursividad organizacional.

Un proceso recursivo es aquel en el cual, los productos y los efectos son, al mismo tiempo, causas y productores de aquello que los produce. Esta idea es también válida sociológicamente ya que la sociedad es producida por las interacciones entre individuos, pero la sociedad una vez producida retroactúa sobre los individuos y los produce. Si no existiera la sociedad y su cultura, un lenguaje, un saber adquirido, no seríamos individuos humanos. Somos, a la vez, productos y productores. La idea recursiva es, entonces, una idea que rompe con la idea lineal de causa/ efecto, de producto/productor, de estructura/superestructura, porque todo lo que es producido reentra sobre aquello que lo ha producido en un ciclo en sí mismo auto- constitutivo, auto- organizador y auto-productor (Morin, 1994, pp. 106-107).

Más específicamente aún, en el interés de esta investigación los vínculos que emergen en un proyecto de educación inclusiva se evidencia el principio de recursividad cuando nos permite observar que los significados alrededor de lo diverso que plantea el proyecto general de la educación inclusiva permean los vínculos y los definen en términos de las formas de relación que emergen de éste.

3.1.1.3 El principio hologramático

“El todo está en la parte, que está en el todo; este principio trasciende el reduccionismo que no ve más que las partes, y el holismo que no ve más que el todo, superando con esto mismo los excesos dicotómicos atribuidos al cartesianismo” (Morin, 1994, p. 107).

En lo atinente a la escuela como sistema, el *principio hologramático* nos permite observar más precisamente cómo la entrada a la comprensión de los vínculos puede ser en cualquiera de los subsistemas que la conforman, pero también como esta es la expresión de los suprasistemas en los cuales está inmersa.

Otro de los elementos considerados en la lógica de esta investigación fue el de la *acción* como apuesta, en la cual se encuentra la consciencia de riesgo e incertidumbre, que al abordar un fenómeno permiten reconocer que las decisiones que se toman no son un programa predeterminado ahistórico, todo lo contrario, la *acción* entendida como “estrategia que permite a partir de una decisión inicial, imaginar cierto número de escenarios de *acción* que podrían ser modificados según las informaciones que nos lleguen en el curso de la *acción* y según los elementos aleatorios que sobrevendrán y perturbarán la *acción*” (Morin, 2004, p. 113).

Con estos elementos en mente analizaremos la relación existente entre los planteamientos del pensamiento complejo y el paradigma eco-eto-antropológico al cual se acogió la presente investigación.

3.2.2 La noción de vínculo y la escuela como sistema

La decisión de abordar la noción de vínculo en esta investigación surge del interés de comprender cómo en un sistema escolar se organizan en diferentes niveles de realidad los actores que la integran.

A este respecto retomamos los planteamientos de Schvarstein (1999) que desde la perspectiva de la propuesta de psicología social de Pichon Riviere, plantea la importancia de comprender los vínculos en el ámbito de las organizaciones, los grupos y las comunidades. Esta comprensión permite operar sobre los comportamientos de los sujetos en el marco de sus organigramas, sus normas y procedimientos, sus sistemas y su cultura, de los procesos a través de los cuales se toman decisiones respecto a quién es responsable sobre ciertas funciones y la asunción de roles.

También permite comprender los procesos de planificación y control, de gestión participativa, de resolución de conflictos en el marco de las relaciones instituidas de poder y autoridad, de sus cambios y transformaciones. Desde esta perspectiva se piensa a los sujetos producidos por la organización (en este caso escolar) y productores de ella, en el marco de sus estructuras y sus procesos.

Dado que en el contexto escolar se generan múltiples dinámicas interaccionales alrededor de la formación de los seres humanos en torno a la ciencia, la cultura y la convivencia, este es un escenario en el cual se pueden observar, caracterizar y analizar los vínculos para así comprender las conexiones de estos con los procesos educativos, organizativos, de comunicación y de convivencia y con ello fortalecerlos, potencializarlos y transformarlos, para seguir construyendo formas de afrontar los retos que el proyecto educativo demanda.

En ese sentido, las dinámicas de interacción que emergen en la escuela como sistema, requieren ser abordadas, en tanto fenómeno de investigación, a través de métodos transdisciplinarios que permitan comprender su complejidad.

De acuerdo con lo planteado por Schvarstein (2000, p. 64) una organización para tener identidad requiere tres dominios: de las Relaciones, de los Propósitos y de las Capacidades Existentes. Las relaciones entre los dominios son de causalidad recíproca y las articulaciones entre ellos están regidas por procesos, a saber:

Adjudicación y asunción de roles, entre el dominio de las Relaciones y el de los propósitos.

Capacitación, entre el dominio de las Relaciones y el de las Capacidades Existentes.

Productividad, una mejor relación entre insumos y productos, entre el dominio de los propósitos y el de las Capacidades Existentes.

Estos procesos y sus relaciones se presentan a continuación en la figura 2.

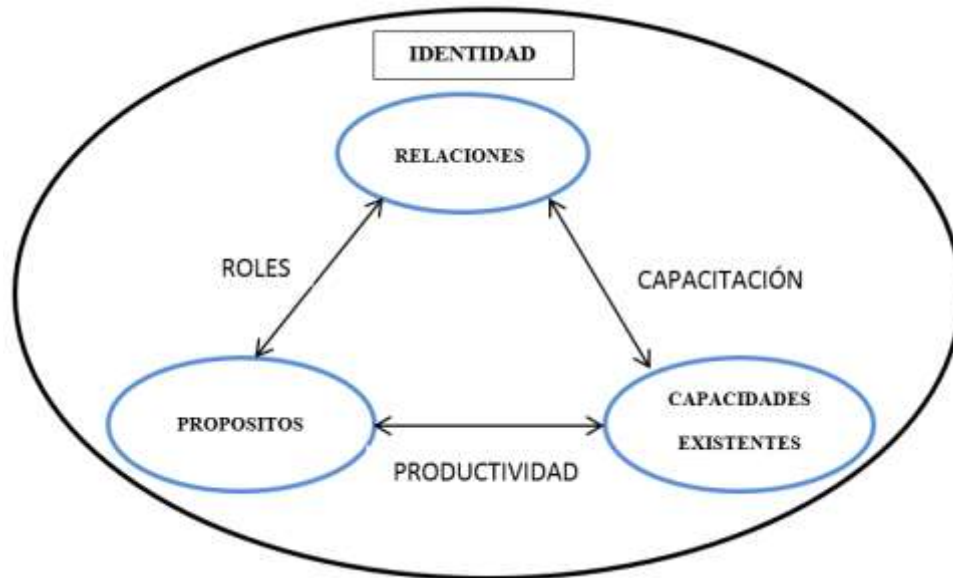


Figura 2. La organización y sus dominios tomado de Schvarstein (2000, p. 65).

3.2.3 La importancia de la transdisciplinariedad para comprender los sistemas complejos como la escuela

La transdisciplinariedad entendida desde autores como Nicolescu (1996), Morin (2000) y Max-Neef (2004) establece relaciones no solo entre disciplinas sino entre distintas dimensiones humanas y niveles de realidad. Dicha postura paradigmática, plantea la necesidad de considerar que; si la realidad que se aspira a conocer es un tejido de procesos, hechos u objetos multidimensionales y multireferenciales, no sólo puede ser comprendida a través del razonamiento sino de todas las dimensiones humanas que en ella emergen reevaluando “los roles de la intuición, de lo imaginario, de la sensibilidad y del cuerpo” (Nicolescu, 1996, p. 120) en la transmisión y adquisición de conocimiento.

En ese sentido y retomando esos principios como fundamentos de la complejidad y la transdisciplinariedad, esta investigación se acoge a ellos para comprender el fenómeno de los vínculos como multidimensional y multireferencial. Por otra parte, lo transdisciplinar, permitirá comprender la multiplicidad de abordajes y formas de cristalización de los vínculos desde las diferentes disciplinas que conviven en la cotidianidad de las dinámicas del contexto educativo elegido para esta investigación.

Otro aspecto importante a considerar desde la perspectiva de los autores antes mencionados es que coinciden en que la metodología de investigación transdisciplinar, permite analizar los fenómenos sociales desde principios como: la complejidad, el reconocimiento de diferentes niveles de realidad y la lógica del tercero incluido. Dichos principios nos llevan a reconocer el contexto ecodependiente o vincular en el que los sujetos evolucionan de manera autónoma y diferenciada.

Ahora bien, cuanto mayor es la autonomía de la que goza un sistema vivo, mayor es su dependencia con relación al ecosistema.

En efecto, la autonomía presupone la complejidad, la cual a su vez presume la existencia de una gran riqueza de relaciones de todo tipo con el medio ambiente, es decir, depende de interrelaciones que se corresponden con gran exactitud a las dependencias que son las condiciones de la relativa independencia. Es la sociedad humana, lo más emancipado que existe respecto a la naturaleza, pero recibe su autonomía de multidependencias.

Cuanto mayor es la complejidad del orden eco-sistémico, más apto es éste para proporcionar a la sociedad una enorme riqueza y diversidad de objetos y productos, para alimentar la riqueza y diversidad del orden social, es decir su complejidad.

La individualidad humana, la quintaesencia de esta complejidad, es lo más emancipado y ligado a la sociedad de todo cuanto existe. El desarrollo y mantenimiento de su autonomía se hallan ligados a un gran número de dependencias educativas

(prolongada escolaridad, prolongada socialización), culturales y técnicas. En otras palabras, “la dependencia/independencia ecológica del hombre se encuentra en dos niveles superpuestos e interdependientes, el del ecosistema social y el del ecosistema natural” (Morin, 2000, p. 34).

Por todo lo anterior, consideramos que observar el fenómeno de los vínculos bajo la vigilancia epistemológica del paradigma de la complejidad y eco-eto-antropológico, permite comprender y situarlo en una relación inseparable con el medio - cultural, social, económico, político y por supuesto natural-” (Morin, 2002, p. 11).

3.3 El paradigma eco-eto-antropológico

Inscrita en el paradigma de la complejidad, la eco-eto-antropología emerge como producto de la articulación de disciplinas que conciben al hombre como resultado de la evolución biológica y cultural. Este paradigma retoma de la ecología la importancia del nicho ecológico natural-artificial desde la explicación de los sistemas complejos que sitúa al hombre y “su evolución tanto en el conjunto etológico de restricciones propias de la condición de mamífero, como las transformaciones que genera en cuanto ser pensante y creador de instrumentos para modificar el medio, de acuerdo con las versiones y las relaciones que cada cultura establece en su nicho vital” (Hernández, 2010). Como plantea la etología objetivista desarrollada por Lorenz (1986) los comportamientos humanos que son una combinación de la evolución biológica con una secuencia de interacciones causales relacionadas con funciones ligadas a la supervivencia, a la reproducción, a la creación y al ajuste de nichos ecológicos a su vez evolutivos, todas estas, que se realizan en un medio o contexto que les da sentido y finalidad (Hernández y Bravo, 2004).

Por otra parte, eco corresponde a oikos que desde la antigua Grecia (Aristóteles, Política, 1252b, pp. 9-22) hace referencia a una comunidad constituida naturalmente para la satisfacción de las necesidades cotidianas y el ethos hace referencia a los comportamientos que surgen en una cultura y que tienen una finalidad.

Aristóteles da una definición de ethos como “hábito: carácter o modo de ser derivado de la costumbre. En este sentido los lazos entre etología y ecología son mucho más estrechos de lo que parecen, dado que por ejemplo en ecología, no se estudia la relación entre organismo y entorno de manera independiente, por el contrario se estudian esos organismos en sus entornos y los comportamientos derivados de la relación (Malpartida 1995, p. 422).

En el índice de biodiversidad de Margalef (1982) el autor plantea que desde la noción unificada de etología y ecología “...ni el comportamiento de una especie ni su evolución, se comprenden fuera del marco constituido por el ecosistema en el que vive” (Margalef, 1982, p. 951).

Esta relación recursiva se expresa en la interacción organismo-entorno, que especifica un ámbito sistémico en el que se produce un sistema de comunicación que se puede expresar como emergente en la conducta (Margalef, 1995, p. 422). La perspectiva antropológica muestra la interacción entre la comunidad (oikos) y los comportamientos (ethos), relación en la que emerge una cultura y con ella ideas, pensamiento, representación, emoción y mente como fuentes de sentido (Hernández, 2010).

Como plantea Miermont (1993) desde un punto de vista eco-eto-antropológico, las jerarquías entre sistemas, subsistemas y suprasistemas se entrelazan generando bucles extraños entre las interacciones micro y las regulaciones globales, mostrando las formas recursivas en las que todos estos se interconectan e interactúan.

Abordar estos conceptos nos permite entonces comprender los operadores témporo-espaciales del vínculo, dado que son dispositivos articulados que organizan la interacción humana y activan los sistemas de significación y organización en contextos específicos.

Desde esta perspectiva para esta investigación es el sistema relacional, en un contexto de educación inclusiva, el foco que permitirá comprender la manera en la que emergen la organización y la significación en ese contexto, interconectado con contextos más amplios.

Miermont (1993) plantea que el vínculo es aquello que conecta y une a una persona con otra, consigo misma y con las cosas. Entre las personas se mantienen los vínculos a pesar de que no se encuentren en el mismo espacio-temporal a través de los procesos de simbolización.

De esta manera, las relaciones a través de las cuales se mantienen la vida en diferentes espacios como el familiar, la escuela, el trabajo, etc., y las redes de pertenencia se estructuran a partir de tres operadores temporo-espaciales: “el ritual, el mito y la episteme, los cuales describen respectivamente las relaciones, las creencias y el conocimiento como ingredientes en interacción en la constitución de los vínculos” (Hernández y Bravo 2004, p. 70). Lo anterior se presenta en la figura 3.

Por operador Miermont (1993) se refiere a mecanismos como; el espacial que se refiere al dominio de las relaciones en un contexto particular y el temporal que les da un carácter histórico y narrativo a los vínculos.

OPERADORES TEMPORO-ESPACIALES DEL VINCULO



Figura 3. Operadores espacio-temporales de los vínculos. Tomado de Hernández y Estupiñán, (2008)

Respecto a los *vínculos* estos se materializan a través de diferentes formas de comunicación como -amor, odio, amistad, sexo, altruismo, agresión, rivalidad, juego, manipulación, etc.- los cuales crean eventos que son identificados como vínculos reales.

Los *vínculos* dan cuenta de la naturaleza de la relación a través de afectos y representaciones y “se construyen a nivel psíquico a través del lenguaje, por la relación con el otro y por el acceso del individuo al estatus de sujeto que desea” (Hernández, 2008, p. 70). De lo anterior resulta otro tipo de vínculos identificados por esta perspectiva como, virtuales y que se expresan en la generación de idealidades, imaginarios y potencialidades.

Surgen de estos los *vínculos irracionales* y los *complejos* que en la construcción del tejido relacional entre los **vínculos reales** y los **virtuales** los cuales se encuentran en permanente interacción y que en ocasiones dado que estos emergen del sentido que le

atribuyen los individuos involucrados en contexto y en ocasiones los imaginarios no corresponden generando falta de armonía y paradojas en la emergencia del vínculo. Una característica importante de los vínculos es que son ambivalentes dado que “son al mismo tiempo fuentes de alienación y de autonomía, de esclavitud y de liberación, de violencia y de pacificación (Hernández, 2008, p. 70).

Los vínculos están inmersos en un ecosistema que les da sentido y como tales tiene que ser estudiados desde una mirada ecológica que permita dar cuenta de cómo se encuentran entrelazados por todas las dimensiones de la vida, lo físico, lo psicológico, lo social y lo histórico cultural.

Los vínculos tienen un valor de supervivencia, y por lo tanto, cualquier amenaza a los procesos de vinculación son una amenaza a la supervivencia de los individuos.

Desde la ecología de los vínculos son los mitos, los ritos y las epistemes donde operan, se formalizan y se actualizan.

3.3.1 El modelo ecológico de Urie Brofrenbrenner

Al concebir el colegio como un sistema que se encuentra embebido e interrelacionado con varios suprasistemas (Políticas internacionales, las políticas públicas internacionales, el Ministerio de Educación, la Secretaria de Educación Distrital, Direcciones Locales de Educación, entre otros) y subsistemas (Directivos, Coordinaciones, Equipos de Apoyo, Profesores, Familia, Comunidad) es pertinente mirarlo desde una perspectiva ecológica que nos permita comprender esas conexiones e interacciones las cuales emergieron en el transcurso de la investigación.

El modelo ecológico de desarrollo humano parte del postulado de que los ambientes naturales son la principal influencia sobre la conducta humana y afirma que el funcionamiento psicológico de los individuos está en función de estos con el ambiente.

Si bien es cierto, este postulado no parece nuevo ya que Lewin (1936) fue uno de los pioneros en sostener que la conducta surge en el intercambio de los individuos con el ambiente, Bronfenbrenner (1990) plantea que el desarrollo humano sucede en la interacción de la persona con su entorno entre un ser humano activo y sus entornos inmediatos que también son dinámicos en una progresiva acomodación.

Desde esta perspectiva se concibe el ambiente ecológico del ser humano como un conjunto de estructuras seriadas y estructuradas en diferentes niveles, en donde cada uno de estos niveles contiene al otro. En ese sentido esta teoría se enfoca en los contextos sociales que afectan el desarrollo del individuo y la escuela es uno de estos.

Para el Modelo Ecológico cada uno de estos sistemas ambientales, abarcan desde las relaciones más cercanas de un individuo, establecidas en el microsistema hasta los aspectos socioculturales e históricos, influyen en ese individuo. En la tabla 1 se describirán cada uno de estos sistemas.

Tabla 1. Sistemas ambientales propuestos en la teoría o modelo ecológico de Bronfenbrenner

<i>Sistema Ambiental</i>	<i>Descripción</i>	<i>Personas o escenarios influyentes</i>
Microsistema	Constituye el nivel más inmediato en el que se desarrolla el individuo. El ambiente en el que el individuo pasa más tiempo	Familia Pares Escuela Vecindario
Mesosistema	Comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente, es decir, vínculos entre microsistemas	Relación entre la familia y la escuela Relación entre la familia y los amigos
Exosistema	Lo integran contextos más amplios que no incluyen a la persona como sujeto activo, pero que sus decisiones o acciones influyen en él	El consejo superior de la escuela La Junta de Acción Comunal del barrio
Macrosistema	Lo configuran la cultura y la subcultura en la que se desenvuelve la persona y todos los individuos de su sociedad	Valores Costumbres

<i>Sistema Ambiental</i>	<i>Descripción</i>	<i>Personas o escenarios influyentes</i>
Cronosistema	Condiciones socio-históricas que influyen en el desarrollo del individuo	El momento histórico en el que se desarrolla la propuesta de la educación inclusiva.

Basado en Bronfrenbrenner (1990)

Esta teoría también plantea que la capacidad de formación de un sistema depende de las interconexiones sociales entre ese sistema y otro. Desde esta perspectiva analizaremos el colegio como un sistema en interconexión con otros sistemas, en donde se requiere una comunicación y participación conjunta y continua de los diferentes niveles involucrados. En la figura 4 se presenta una mirada desde el modelo ecológico del Colegio República Bolivariana de Venezuela.

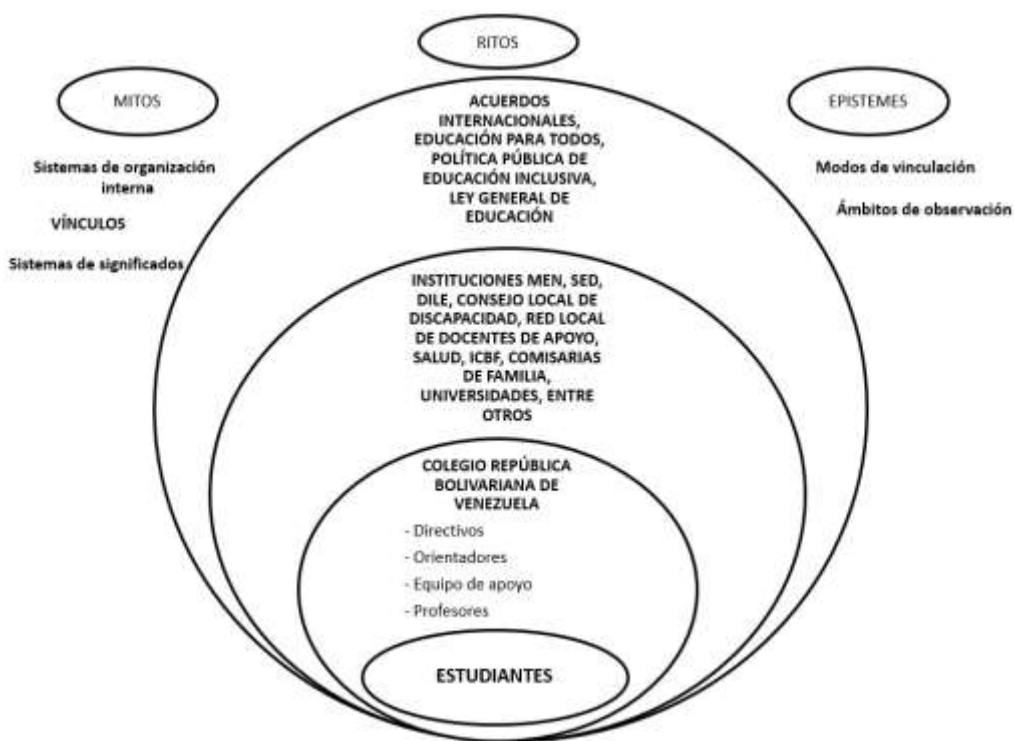


Figura 4. Mirada del colegio República Bolivariana de Venezuela desde el Modelo Ecológico.

Basado en Brofrenbrenner (1990)

3.3.2 Sistema de significación

Por sistema de significación se entiende los procesos a través de los cuáles los seres humanos le damos significado a la experiencia vivida, éstos significados forman un entramado que se teje en el lenguaje como vehículo cognitivo a través del cual se transmite esa experiencia, desde sus características: sintácticas (elementos lingüísticos), semánticas (sentido) y pragmáticas (efectos sobre el comportamiento) (Watzlawick, 1985).

Este sistema de significación se expresa en un entramado en el cual se da un intercambio entre los diferentes tipos, niveles y complejidades de organización, que pasan por complejas relaciones e interacciones que se expresan en la cultura que es lo propio de la sociedad humana.

A través de éste sistema de significación se pueden conocer y definir las formas en las que en una sociedad se construyen la organización recursiva de la cultura en sí misma y a su vez de la sociedad en la que además se dan las interacciones entre los individuos que son a su vez portadores/transmisores de cultura y como plantea Morin (2005) esas interacciones regeneran la sociedad que a su vez regenera la cultura.

De acuerdo con Hernández, los procesos a través de los cuales le damos sentido a lo que vivimos “adquieren la forma de mitos y epistemes que se convierten en marcos de referencia para organizar la vida subjetiva y la interacción, en correspondencia con diversas <<lógicas>> de sentido” (Hernández, 2010, p. 59).

3.2.2.1 Mitos

Al hablar de los *mitos* hacemos referencia a una serie de creencias compartidas al interior de los sistemas humanos (familia, grupos de amigos, comunidad, institución, organización) Los mitos como plantea Miermont (1993), son sistemas de creencias y valores que remarcan la semántica de la comunicación.

Por su parte Campbell (1991) plantea, que el mito hace referencia a la experiencia de vida, como las explicaciones que surgen de la sabiduría y que actúa como referente para explicar un fenómeno. Desde una postura científica los mitos son explicaciones vulgares basadas en la experiencia cotidiana sin un valor científico para explicar los fenómenos de la vida.

Desde el paradigma del pensamiento ecosistémico y complejo se asume la coexistencia de pensamiento racional, científico y el pensamiento primitivo y asume la coexistencia de estas dos formas de construcción de la realidad como inherentes a la condición humana (Hernández, 2010). Son formas de leer la realidad y darle significado y en ocasiones se plantean como verdades cuando se cree que el mito es la realidad y se lee un acontecimiento de manera literal.

Otra forma es la alegórica en la que se propone interpretar a los personajes como metáforas de elementos naturales y sociales y la simbólica que considera que el mito refleja con veracidad los contenidos mentales de sus creadores y usuarios, pero no aquello sobre lo que se trata éste (Hernández, 2010).

3.2.2.2 Epistemes

Etimológicamente la noción de episteme significa ciencia, arte, habilidad, conocimiento. La episteme se puede definir también como el conocimiento que comparte un grupo y el estado en el que se encuentra ese conocimiento. Según Hernández y León (2004) la episteme concierne al conocimiento objetivable y tiene una relación con el mito y el ritual en tanto que el primero cuenta historias, la episteme hace la historia, pues los hechos no son verificables sino por una actividad teórica que se inscribe en el espacio y en el tiempo.

Se consideran como marcos de referencia con base en los cuales explicamos las experiencias vitales, constituyen los saberes y saber-hacer, interpersonales y grupales (Miermont, 1998).

Desde los planteamientos de Foucault (1992) se considera que la episteme es el conocimiento al que se accede a través de un método y que se opone al conocimiento común o *doxa*. La episteme es la unión de prácticas discursivas que en una época convergen y dan sentido a unas figuras epistemológicas, a unas ciencias y eventualmente a unos sistemas formalizados.

En este caso nos interesa comprender los dominios a los que se remiten los distintos actores que se vinculan al interior del colegio como sistema para comprender e ir identificando los conceptos, las teorías y los marcos de referencia en los que se fundamentan y que emergen en la interacción cotidiana, referida a las relaciones e interacciones que se materializan en el contexto del proyecto de educación inclusiva en el cual participan (Hernández, 2010).

3.3.3 Sistemas de organización

Para comprender la noción de organización es necesario asociarla a la de acción colectiva, esto permitirá comprender el ritual como operador de los vínculos, las relaciones y las interacciones.

La noción de organización tiene un origen reciente en las ciencias sociales pues es en la mitad del siglo XIX cuando “se consolida un uso lingüístico que distingue a las organizaciones como formaciones sociales de tipo particular, de otros órdenes sociales (por ejemplo de comunidades o clases sociales)” (Luhman, 2010, p.29).

En ese sentido esa primera definición de la organización hace una distinción entre orden y organización dándole a este último un lugar en las explicaciones tanto en la vida cotidiana como en el lenguaje científico. Es también en esa época que la palabra organización comienza a tener una asociación con la acción o actividades que se desarrollan en un esquema “orgánico” de lo social, entendido como el todo y las partes involucradas en una organización (Luhman, 2010).

Otros autores que han desarrollado una teoría sobre la acción social son Crozier y Frielberg (1997) quienes plantean que, ésta surge de la necesidad de dar soluciones específicas a problemas que requieren la acción colectiva y no como un fenómeno natural inherente al comportamiento humano.

La acción social es desde esta perspectiva, una construcción social que se encuentra asociada a la complejidad social que progresivamente ha generado dispositivos institucionales que sustituyen funciones que naturalmente correspondían a un grupo determinado o a individuos particulares. Un ejemplo es el cuidado de los niños, y como dada la complejidad de las demandas sociales ha requerido que se construyan dispositivos como la escuela, institucionalizando tareas de la familia, como respuesta a la necesidad de supervivencia y adaptación a las contingencias de cambio en una sociedad.

Estos constructos de acción colectiva permiten la redefinición de los problemas y se estructuran mediante diversos mecanismos entre los actores dado que los intereses de los implicados siempre son individuales y en ocasiones divergentes. Para integrar los intereses se tiene que reconocer que ello se alcanza en relaciones de poder o dependencia generando “*juegos estructurados*” (Crozier y Frielberg, 1997), organizando los campos de acción mediante reglas de tal manera que los actores en busca de intereses específicos, protegen el interés colectivo y no ponen en riesgo el bien común.

Existe una distinción que realiza Luhman (2010) entre sistemas sociales, sistemas organizativos y sistemas de interacción muy pertinente para el objetivo de la presente investigación dado que la escuela concebida como sistema organizativo en interacción con los sistemas sociales (nivel macro) y los sistemas de interacción (nivel micro) fue lo que se abordó como foco principal de este estudio. Considerar esta distinción puede ser útil para diferenciar cómo opera cada uno de los sistemas y aproximarnos a la comprensión de cómo son sus interacciones complejas.

Desde la perspectiva de la psicología social de las organizaciones plantea que para definir una organización es importante primero aclarar una confusión entre este concepto y el de institución, ya que éste último hace referencia a “cuerpos normativos-jurídico-culturales compuestos de ideas, valores, creencias, leyes que determinan las formas de intercambio” entre individuos que pertenecen a una sociedad (Schvarstein, 2000, p. 26). Como nivel macro de la realidad social la institución define cuanto está establecido, a través de un conjunto de normas y valores dominantes que se relacionan con el Estado que es el que define las leyes y por lo tanto, se encuentra presente en las organizaciones, los grupos y los individuos. La institución entonces define roles, aspectos económicos, prescribe modos de comportamiento y desempeño y aspectos económicos que permiten su funcionamiento.

De acuerdo con Schvarstein (2000) las organizaciones pueden definirse como *lugar* (escuela, hospital, congregación religiosa, etc.) y la *acción de organizar*. En ese sentido, los establecimientos, como es el caso de la escuela, tiene asignada una finalidad social determinada por una o más instituciones. La escuela como organización se encuentra atravesada por la *institución educación*, que es la que determina mediante leyes, normas, valores teorías curriculares, pedagógicas y prácticas educativas (correspondientes a lo instituido en una sociedad), el funcionamiento de la misma. También interviene en ella la *institución trabajo*, dado que los directivos, profesores y personal en general tienen un contrato y un horario un salario. La *institución familia* que es la que decide que sus hijos participen en la escuela. Entonces, organizaciones como la escuela están atravesadas por muchas instituciones que determinan de manera vertical, cuestiones de las interacciones sociales que allí se establecen.

Schvarstein (2000), define a las organizaciones como unidades compuestas en las que interesa diferenciar sus partes componentes para poder comprender las interacciones que se establecen entre los sujetos que las integran. Por último, subraya el carácter de construcción social, de lugar virtual que está definido por la percepción que de la organización tiene un observador particular, sus límites son arbitrarios y se

manifiestan como presencia de lo real, sin embargo es un constructo cultural que, “como toda descripción, existe en el lenguaje” (Schvarstein, 2000, p. 29).

La organización entonces, es la puesta en escena de un orden simbólico y su expresión más directa la constituyen la *ritualización* en las relaciones que suceden a su interior para alcanzar ciertos fines para la que fue creada.

3.2.3.1 Ritos

La importancia de los ritos para la investigación de los vínculos está relacionada con que son organizadores de las interacciones humanas son maneras de formalizar la comunicación entre dos o más personas y el conjunto de rituales obedece a principios generales de organización formal, cuyos signos permiten diferenciar las formas de relación (Hernández y Bravo, 2004).

A través de la ritualización se asegura la canalización de los intercambios, modificando la significación de un sistema de acción con fines de comunicación; así, estructura la forma de los signos y genera estilos de pertenencia social, de modo que la ritualización adquiere entonces un efecto de génesis de signos o semiogénesis.

Los rituales organizan las relaciones humanas y emergen en las relaciones de grupos pequeños como las parejas, diadas o familias nucleares y en grupos grandes como la familia extensa, organizaciones sociales o pandillas. Es a través de los rituales que los individuos pueden identificar la naturaleza de la relación ya que funcionan como estructuras que acompañan los cambios simbólicos de la comunicación entre individuos, indican los cambios de nivel de realidad. Como ejemplo: la relación con la orientadora del colegio a la amistad entre pares. También cambios de metanivel como por ejemplo la izada de bandera. Por otro lado, conducen los procesos de cambio por el establecimiento de hechos nuevos que socialmente son reconocidos como la ceremonia de grados (Miermont, 1987). En este mismo sentido Paul Wastlawick (1997) desde los postulados de la Teoría de la Comunicación Humana, introduce la forma en la que la

comunicación implica un compromiso que define la naturaleza de la relación: una comunicación no solo transmite información sino que al mismo tiempo impone conductas que definen seguir el tipo de relación que se genera; es decir, el contenido del mensaje tiene un impacto diferente según que se trató de un chiste, de una orden o de una información. Esto implica que toda comunicación tiene dos aspectos, el referencial que transmite información y el sinónimo de contenido de mensaje.

Desde la sociología Tomas Villasante (2000) se plantea que en las ciencias sociales la cuestión relacionada con los trucos/ritos, o procedimientos en los procesos es más importante de lo que se supone e incluso más importante que una mera cuestión formal ya que es en las prácticas concretas donde emergen los cambios de paradigma, lo que permite hacer transformaciones en las prácticas mismas. La clave entonces se encuentra en reconocer que es en la *praxis*, entendida como la *racionalidad práctica* en donde los individuos en interacción con otros y con los dispositivos de la cultura reflexionan acerca de su realidad y la transforman.

Según Terrence y Allan (2000) los rituales generan en las interacciones humanas un sentido de seguridad e identidad común y le asignan significado a las actividades que cotidianamente realizamos.

En este sentido la escuela como organización social genera rituales que ocurren en las aulas y en la organización en su conjunto, en una amalgama de prescripciones que definen las prácticas que generan comportamientos estables, que no se estructuran de manera intencional en el currículo, incluso es probable que estos integren una buena parte de la acción pedagógica que administra la escuela y al docente (Angulo, 2010).

Considerando lo anterior para abordar la escuela desde el paradigma eco-eto-antropológico se hace necesario identificar en su estructura los diferentes niveles involucrados en su organización, las formas de relación e interacción entre los actores de los diferentes procesos que en ella suceden, reconociendo que es en las acciones en donde se construyen diferentes significaciones alrededor del fenómeno de los vínculos.

En este sentido, los vínculos en la escuela deben observarse en las formas en las que se definen las interacciones en los procesos curriculares, pedagógicos, organizativos, administrativos en la forma en la que se comunican los diferentes actores que hacen parte de ese sistema.

3.4 La noción de los vínculos, desde, la sociología, la filosofía con la ética del cuidado en la educación y la psicología

*Tu risa me hace libre, me pone alas.
Soledades me quita, cárcel me arranca.
Boca que vuela, corazón que en tus labios
relampaguea.
Es tu risa la espada más victoriosa.
Vencedor de las flores y las alondras...*

Miguel Hernández

Al ser ésta una tesis construida y desarrollada en el contexto de un doctorado en Ciencias Sociales, para el desarrollo de la investigación fue necesario visitar las diferentes aproximaciones a la noción de vínculo desde diferentes disciplinas como la psicología, la sociología y la filosofía desde la ética del cuidado aplicada a la educación.

Estos referentes permitieron comprender esta noción de forma multireferencial y multidimensional respondiendo a la postura transdisciplinar (Nicolescu, 1996; Max Neef, 2004) que permitió ampliar los horizontes de comprensión del fenómeno y el referente teórico desde el cual se abordó esta investigación.

Como producto de la modelización, el primer acercamiento al contexto permitió identificar la necesidad de consultar desde disciplinas como la psicología diferentes teorías desde las que se ha configurado la noción de vínculo. La teoría sociológica relacionada con los vínculos, lazos sociales o redes y la filosofía desde los desarrollos

realizados por Nel Noddings respecto a la ética del cuidado, ya que si bien es cierto, el cuidado es solo una de las manifestaciones del vínculo también es cierto que desde esta perspectiva encontramos un aporte importante de lo que se esperaría sucediera en la relación maestro-alumno en una relación más cercana.

Los desarrollos elegidos pretenden contrastar las diferentes acepciones de vínculo al interior de las disciplinas y mostrar los puentes que entre ellas las relacionan.

Se considera que el contexto escolar en donde se realizó esta investigación requiere nutrirse de diferentes miradas provenientes de la psicología, la sociología y la educación, las cuales alumbren el camino de la comprensión de los vínculos en la escuela.

Por otra parte, permitirá también presentar un marco de antecedentes de cómo se aborda la noción de vínculo y posteriormente desarrollar la mirada del paradigma eco-eto-antropológico al cual se acoge esta investigación. A continuación se presentan de manera breve, algunas acepciones de vínculo desarrolladas desde esas diferentes disciplinas.

3.3.1 Los lazos, vínculos e interacciones desde la sociología

Desde la sociología retomamos dos acepciones de vínculo que retoman aspectos importantes para su comprensión. La teoría de la fuerza de los lazos débiles de Granovetter plantea que lazos débiles y lazos fuertes son dos nociones importantes desde las que se explica las dinámicas que relacionadas con la formación de redes y la importancia de la cohesión.

Desde la teoría de los lazos débiles de Mark Granovetter podemos comprender algunos procesos que tienen lugar al interior de la escuela y por fuera de ésta. En términos muy generales ésta teoría sostiene que se tiene más acceso a los recursos del

medio (Palacios, 2006) a través de los conocidos o lazos débiles que a través de los lazos fuertes que se componen por los familiares y amigos más íntimos.

Los primeros a pesar de ser menos cercanos y que reflejan pocas relaciones no representan según Granovetter una “debilidad”, más bien son “puentes” para la construcción de nuevas redes dado que permiten ampliar el círculo íntimo y permitir el acceso a nueva información y recursos que se encuentran más allá de los vínculos fuertes.

Este tipo de vínculos débiles favorecen el fortalecimiento de las redes sociales y disminuyen su fragmentación a pesar de su menor densidad en tanto número de relaciones y personas involucradas en estas.

Los vínculos fuertes implican mayor número de relaciones que son más cercanas y se dan a través de los familiares, en ese sentido son más densas en términos de su configuración pero no ofrecen las mismas posibilidades de acceso a nueva información.

Desde la perspectiva de la construcción social de la realidad de Berger y Lukman (1991) uno de los aportes más importantes desde la perspectiva de esta investigación es lo relacionado con plantear como es el conocimiento que orienta la conducta en la vida cotidiana. Estos autores plantean desde una perspectiva teórica, que la realidad para los hombres se presenta como una interpretación “que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente” (Berger, 1991, p. 37).

Además, plantean que la conciencia permite el reconocimiento de los otros con los que se tiene que tratar en el curso de la vida cotidiana y que la realidad de la vida cotidiana se organiza alrededor del “aquí” de mi cuerpo y el “ahora” de mi presente, en ese sentido esto constituye el *realissimum* de la conciencia (Berger, 1991, p 39).

Otro de los asuntos importantes a considerar de estos planteamientos es que la realidad se presenta como un mundo intersubjetivo que se comparte con otros y exige que en la vida cotidiana se dé la interacción continua para existir.

El mundo está ordenado por objetos cuyo significado compartimos unos con otros y que es lo que permite que reconocer que el mundo nos es común a pesar de que no compartamos con los otros la misma perspectiva acerca de los objetos, su disposición, incluso los proyectos pueden diferir y estar en conflicto con los de los otros, sin embargo desde el sentido común es que compartimos las rutinas de la vida cotidiana.

Pero es en esta realidad cotidiana en donde compartimos significados con los otros en donde la interacción es la experiencia más importante dado que nos sitúa en la relación “cara a cara” en donde el otro aparece como un presente vivido compartido.

Como plantean los Berger y Lukman (1991) el resultado de esta interacción es un intercambio continuo entre las expresividades de ambos.

Esto quiere decir que se comparten códigos que me permiten leer en el otro actitudes sociales que nos llevan a construir de manera intersubjetiva significados acerca de la realidad que compartimos en el “aquí y el ahora” de esa interacción. Lo anterior es producto de tipificaciones o pautas que permiten que ambos participantes en esa interacción puedan construir una secuencia a través del intercambio de significados subjetivos que se producen entre ellos. Estas tipificaciones se comparten en ámbitos más extensos diferentes a las relaciones “cara a cara” y estas se van convirtiendo en anónimas y se diluye la relación “aquí y ahora”.

Definen el lenguaje como un sistema de significaciones que se origina en la vida cotidiana contextualizado por las pautas que se construyen en la realidad de sentido común de la vida cotidiana y al igual que las relaciones cara a cara se objetiviza en las tipificaciones construidas de manera colectiva generando simbolización compartidas.

En esta misma lógica los seres humanos nos organizamos socialmente y esa construcción de orden la realizamos a través del lenguaje como resultado de la acción humana. Esta organización es el resultado de diferentes fuerzas de carácter ontológico de la existencia relacionadas con aspectos biológicos y psicológicos de la condición humana.

Berger y Luckman en su objetivo de trascender lo biológico desarrollan la explicación relacionada con la institucionalización como construcción social, planteando que “toda actividad humana está sujeta a la habituación” (Berger 1991, p. 74) lo que permite esa habituación es que el hombre solitario o en interacción genere pautas y tipificaciones compartidas que se van institucionalizando en las acciones.

En el caso de la institucionalización esta es producto de la tipificación recíproca de acciones habitualizadas por diferentes tipos de actores, por lo que, vista la escuela como institución, se espera que los actores que en ella se encuentran realicen acciones correspondientes a lo educativo. Estas tipificaciones que se desarrollan en la institución son parte de una historia y una forma de control, dado que limitan la acción humana a lo que se espera de ésta en una institución dada, aquí aparece el control social que es parte intrínseca de la constitución de las instituciones (Berger, 1991).

El hombre a través de la reificación entendida como la capacidad del hombre de olvidar que el mismo ha creado el mundo humano y que la dialéctica entre el hombre como productor y sus productos pasa inadvertida a la conciencia lo que deshumaniza su relación con la actividad productiva que es su producto.

Lo anterior, genera la reificación de las instituciones dándoles un “estatus ontológico independiente de la actividad y la significación humana”. En las instituciones se asumen roles que también pueden ser reificados y que le dan un estatus ontológico a las tipificaciones que hacen ese rol como producto humano. Desde estos roles se accede a un conocimiento particular relacionado con las acciones que implica dicho rol en la sociedad.

Todo lo anterior se internaliza en los seres humanos como realidad objetiva y subjetiva y se legitima generando universos simbólicos. Este universo simbólico se concibe como “la matriz de todos los significados objetivados socialmente y subjetivamente reales; toda la sociedad histórica y la biografía de un individuo se ven como hechos que ocurren dentro de ese universo” (Berger, 1991, p. 125).

Adicionalmente a todo lo anterior, la teoría de la construcción social de la realidad agrega el reconocimiento de la socialización entendido como la internalización del individuo respecto a que “asume” que vive y comparte el mundo con otros.

Esto sucede en dos formas de socialización distintas una primaria que se desarrolla en el nicho de las relaciones más cercanas en los primeros años de la vida.

En este espacio de socialización es en el que el ser humano comprende el mundo como un todo compacto e invariable y la vida como un sistema donde existe en relación con los otros y donde el yo cobra sentido como yo social (Berger, 1991, p. 167). En esta socialización primaria, el individuo ocupa un espacio social concreto y en función del mismo y de las relaciones que se establecen en éste se produce la identificación propia, la identidad.

El otro espacio de socialización, denominado por los autores como secundario, lo configura la internalización del individuo de submundos diferentes al de él, en este sentido, tiene acceso al conocimiento de una realidad compleja y segmentada. Como plantean los autores “la socialización siempre se efectúa en el contexto de una estructura social específica” (Berger, 1991, p. 204), lo que tendrá efectos en la configuración de la identidad.

Como conclusión la importancia de ésta perspectiva es que la identidad del individuo “se forma por procesos sociales, es mantenida, modificada o aun reformada por las relaciones sociales” (Berger, 1991, p. 216).

3.3.2 Las relaciones de cuidado. La Ética del cuidado una perspectiva filosófica para la educación

Considerando la importancia del cuidado para la preservación de la especie humana es importante hacer mención a la propuesta que desde la Ética del cuidado se plantea como posibilidad de generar nuevas formas de interacción y por ende de vinculación con los otros.

Respecto de la ética del cuidado tal vez la contribución más grande de esta teoría es el énfasis en la relación misma de cuidado. Noddings (2003) plantea que la necesidad de cuidado tiene un origen ontológico en el ser humano y desde la perspectiva desde esta autora emerge en las relaciones.

Uno de los factores que considera vital para que esas relaciones sean de cuidado tienen que ver con que las circunstancias y los contextos donde se desenvuelven las personas actúen como facilitadoras o inhibidoras del comportamiento moral ya que la actuación moral no responde a la razón, sino que más bien responde a la razón práctica o al razonamiento moral (Vázquez, 2009). En ese sentido la ética del cuidado opera siguiendo un modelo intuitivo, receptivo y no secuencial guiado por el reconocimiento de que los seres humanos respondemos según las circunstancias, nuestros valores y nuestras posibilidades de empatía hacia el cuidado.

Desde la perspectiva de Noddings (2003) esto no quiere decir que la ética del cuidado sea una perspectiva irracional, más bien tiene su propia racionalidad. La relación de cuidado se concibe desde esta perspectiva como una condición en la que los seres humanos somos inherente y esencialmente relacionales.

Desde esta perspectiva el ser humano nace y se desarrolla en un contexto en el que es parte y se encuentra inmerso en relaciones desde su nacimiento, en las cuales se generan vínculos de diferentes grados de intimidad, en los que la individualidad se define en un conjunto de relaciones a lo largo de la vida (Noddings, 2003).

Es de notar que esto marca una diferencia con otros enfoques como es el caso de la tradición liberal que plantea el ideal del ser humano autónomo. Considerando lo anterior, el proceso educativo requiere que las relaciones de cuidado se produzcan a favor del otro y de las necesidades expresadas por él, reconociendo sus diferencias. La ética del cuidado, como propone Noddings (2003), tiene su propia lógica que plantea que cuidar al otro requiere de atención o “engrossment” y desplazamiento motivacional.

Esta atención se formula como un ir más allá de la empatía en la experiencia de “sentir con el otro, recibirlo como es y sentir lo que siente” (Noddings, 2003). Lo anterior como se mencionó antes ocurre en un contexto particular y una situación específica de la vida donde se encuentran los protagonistas de esa situación en la que se requiere el cuidado del uno hacia el otro. Plantea también que ese cuidado al ser relacional es una acción de doble vía en tanto que si el que es cuidado responde a las acciones del cuidador, este último se ve estimulado a fortalecer las acciones de cuidado.

De esta manera, el cuidado es un encuentro ético que ocurre en una situación específica –en nuestro caso las situaciones educativas– a la vez que dentro de los contextos más grandes en los cuales transcurren nuestras vidas.

Ahora bien, dado que un encuentro ético es único e irrepetible, su tratamiento no se puede tomar como si fuera universal. Las relaciones que se establecen en una relación de cuidado se consideran únicas y por ello el sentimiento de cuidado se origina en otros dos tipos de sentimientos: el natural y el ético. El natural está relacionado con el amor que nos despierta otro y motiva nuestra vida moral. El sentimiento ético aparece en el recuerdo de nuestras relaciones de cuidado y se activa como un “yo debo”, que como se dijo antes, se estimula en la respuesta de quien es cuidado.

Ahora bien, Noddings (2003) planteó que el pensamiento femenino es una forma de resolver los dilemas morales de la vida y esta forma no es característica única de las mujeres ya que los hombres también lo desarrollan.

Cuando se refiere al pensamiento femenino se refiere a la capacidad del altruismo y la empatía al acercarse a los problemas morales como situaciones concretas que tienen que enfrentarse en la vida, en las que se encuentran involucradas las emociones, los sentimientos y no solo la razón. Es por ello que no se consideran como dilemas intelectuales que se resuelven exclusivamente desde la lógica.

Desde los puntos anteriores, la propuesta de Noddings (2003) plantea que la formación para el cuidado requiere de una reforma del currículo que aborde el cuidado en varios sentidos: de sí mismo, de los otros íntimos, de los otros conocidos, de los distantes, de los animales, de las plantas y el ambiente físico, del mundo de los objetos e instrumentos hechos por los humanos y de las ideas.

En estas relaciones de cuidado se actúa a favor del otro y de las necesidades expresadas por él, lo cual no debe entenderse como que se haya de dar a la persona que recibe el cuidado cualquier cosa que desee. Así, se parte de una diferencia entre los deseos de las necesidades.

3.3.3 Diferentes acepciones de vínculo desde la psicología

En este apartado se abordarán diferentes desarrollos realizados por la psicología relacionados con la noción de vínculo. Para el desarrollo de esta investigación se define el vínculo como todo aquello que une a las personas de manera temporo-espacial con ellas mismas, con otras y con las cosas que hacen parte de su entorno. Miermont (1993) plantea que la emergencia de los vínculos y su cristalización se da a través de diversos modos de comunicación como el amor, el odio, la amistad, el sexo, la agresión, la violencia, el juego, la manipulación, la solidaridad, entre otros.

Lo anterior nos lleva a plantear que las relaciones en la escuela están impregnadas de todas estas formas de comunicación y es por ello que nos interesa comprender cómo en este espacio en el que están involucrados muchos actores estas se expresan, se construyen y se vuelven parte de la adaptación de los diferentes sistemas.

Así mismo los vínculos emergen de los estilos de comportamiento y de discurso, eso quiere decir que están definidos por eventos manifestados en lo personal, en lo interpersonal y en las relaciones con el contexto georeferenciados e históricamente situados.

Es importante precisar que esta noción de vínculo adoptada en esta investigación se ubica en el marco de los nuevos paradigmas ecosistémicos, construccionistas y constructivistas de la ciencia particularmente el paradigma eco-eto-antropológico.

No obstante, esta toma de postura, consideramos necesario mostrar tres corrientes que han abordado la noción de vínculo; el paradigma positivista, el sistémico y el eco-eto-antropológico.

Las orientaciones del paradigma positivista derivan en teorías como el psicoanálisis vincular contemporáneo y la etología clásica las cuales consideran el vínculo como una expresión del mundo intersubjetivo observado a través de relaciones basadas en la construcción representacional del otro y el acostumbramiento a las condiciones del contexto.

Esta corriente teórica hace sus aportes a la noción de vínculo asumiendo en principio este como un evento de construcción conjunta que surge del intercambio de los integrantes de la relación y dota de nuevos sentidos y significados las relaciones emergentes.

Uno de los aportes de los representantes de la teoría del psicoanálisis vincular es el giro de pensamiento que desarrollan en torno a la importancia de los vínculos a lo largo de la historia del sujeto los cuales son instituyentes de la subjetividad (Hernández, 2010).

Aunque el psicoanálisis no tiene una sola definición para los vínculos podemos identificar algunas de ellas que pueden perfilar su acepción, tales como: vínculo

constitutivo, el cual se refiere a las relaciones primarias con los objetos primarios; vínculo entre el lugar padre y el lugar hijo, el cual hace referencia a la estructura familiar inconsciente y otras acepciones que son producto de interacciones que pueden tener o no con un sustrato inconsciente (Hernández, 2010).

Otro representante de esta corriente de pensamiento Krakov (2000), plantea que lo que se denomina vínculo tiene diversas acepciones ya que en algunos desarrollos hace referencia al *vínculo constitutivo* que se refiere a las relaciones primarias con los objetos primordiales.

Plantea que por vínculo también se entiende la relación entre la estructura familiar inconsciente EFI, que hace referencia al vínculo entre *lugar padre y lugar hijo*. Por último hace referencia al vínculo como producto de las interacciones y las formas en las que en estas se manifiestan las relaciones.

La versión sostenida por Krakov (2000), respecto a lo que entiende por vínculo hace referencia al mismo como producto de la interacción entre dos personas o más en el cual se da una construcción conjunta de producción de sentido que surge del intercambio simbólico de los integrantes de una relación y emergen como sujetos de ese vínculo en particular.

Como parte de los planteamientos del psicoanálisis contemporáneo la obra de Lacan (1992) aporta a la noción de vínculo la importancia de la existencia de dos y que uno de ellos incida en el “otro” a través del discurso. Al que toma la iniciativa se le da el lugar de “agente” y lo que resulta de este intercambio se le llama “producción”. También plantea que la manera como se despliegue el encuentro entre el “agente y el “otro”, supone que cada uno se dispone a entrecruzarse, lo que implica la “unión”.

Carmona (2001) plantea que las razones del “agente” para interpelar al “otro” en la mayoría de los casos no son claras ni para el mismo “agente” y muchas veces se justifican con racionalizaciones que permiten tener una coartada pero que no siempre

corresponden a una verdad. Lo que comparten estas posturas es que la condición humana relacionada con la expresión de la vida en representaciones o universo de símbolos, lo que genera que toda relación humana estará mediada por representaciones de quienes son parte de dicha relación.

En este sentido, la postura del psicoanálisis contemporáneo transforma la visión relacionada con la noción original que plantea que el mundo del sujeto y sus relaciones está determinado por procesos intrapsíquicos. En este caso aunque sigue fundamentándose en el mundo de las representaciones del sujeto aún no se enfoca en la interacción.

Otra de las perspectivas que abordan los vínculos es la sustentada desde la psicología social de Riviere (1970), la cual aporta para esta comprensión tres aspectos fundamentales, articulados en torno a una concepción de salud entendida como adaptación activa a la realidad:

- ◆ *la de sujeto*: producido y productor, emergente de una trama de relaciones sociales, forjado en la relación dialéctica entre necesidad y satisfacción;
- ◆ *la de vínculo*: estructura compleja (a cuatro vías) que incluye un sujeto, un objeto, su mutua interrelación a través de procesos de comunicación y aprendizaje;
- ◆ *la de grupo*: conjunto restringido de personas que, ligadas por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representación interna, se proponen en forma explícita e implícita una tarea que constituye su finalidad, interactuando a través de complejos mecanismos de asunción y adjudicación de roles.

En este sentido, esta visión nos permite ampliar la mirada a un sistema como el de la escuela cuya configuración implica formas de vinculación diferentes a las de la familia, debido a que en ella los vínculos no son filiales.

Por su parte, con el desarrollo teórico de la teoría del apego se inicia el desarrollo del paradigma sistémico más precisamente ubicado en la cibernética de primer orden focaliza la emergencia del vínculo en la relación de apego que surge de las primeras interacciones del ser humano particularmente con la madre y que funge como precursor del sentimiento de seguridad y evaluación de riesgos, Se canaliza a través de las relaciones y sistemas de representación de dichas relaciones que circulan en el seno de los grupos. Por esta razón, uno de los aportes fundamentales a la noción de vínculo considerada desde el sistema de apego es su sistema de anclaje y el de adquisición de grados de libertad en el establecimiento de las relaciones. De este paradigma existen varios representantes (Lorenz, 1986; Miermont 1987; Cyrulnik, 2000) los cuales coinciden en que las nociones de impronta y el acostumbramiento son elementos centrales de la vinculación temprana entre los animales y los humanos.

Como plantea Miermont (1993) estas nociones, pero principalmente la noción de impronta, hace referencia a como los vertebrados superiores adquieren las características del objeto hacia el cual dirigen ciertos actos instintivos, que se supone controlan en parte lo que hace se genera en un organismo en cuanto a procesos comprendidos en un espectro de aprendizaje-desarrollo-comportamiento.

Por otra parte, el acostumbramiento es la forma en la que de manera recíproca el niño elige al individuo ante el cual se activa el comportamiento de apego y el adulto responde con el comportamiento parental.

Otra de las teorías ubicadas en el paradigma sistémico es la del apego de Bowlby, la cual contiene elementos originarios del psicoanálisis y de la etología con una perspectiva evolucionista e introdujo la idea de “sistema comportamental de apego” (Hernández y Bravo, 2004).

Como muestra Hernández (2010, p. 43) el sistema comportamental de apego tiene diferentes características, es una huella mnésica impregnada por un congénere

privilegiado, por un lugar o por un objeto, que llega a estar muy cargado por la constitución psicobiológica del sentimiento de familiaridad.

Para mantener la figura de apego elegida opera como un sistema homeostático; por tanto, se activa para mantener la seguridad con la figura de apego escogida, tiene una función de supervivencia, ya que pone al individuo en contacto con otros que lo protegen contra los riesgos y las amenazas de la vida. La conducta de apego en el desarrollo sano induce el establecimiento de vínculos afectivos, primero entre el niño y los padres, y luego entre adultos y se mantiene toda la vida. Esta relación es complementaria y recíproca entre el protector y el protegido.

El apego con el tiempo se va modificando y renovando, esto permite que se conserve el vínculo lo que genera en los que participan de éste una fuente de seguridad, tranquilidad y alegría.

Cuando existe una perturbación en el apego esta se presenta en todas las edades, bien sea porque es muy fácil activarla o bien por el desligamiento total o parcial de las figuras que lo generaron.

Cualquier situación que ponga en riesgo la conducta de apego, provoca reacciones orientadas a resguardarlo y las reacciones serán proporcionales a la magnitud del peligro que lo pone en riesgo. Si el apego no pueda reestablecerse, el esfuerzo por lograrlo se debilitará pero no se suspende, esto producirá sufrimiento y estrés emocional que pueden convertirse en situaciones crónicas. Cuando un individuo se ve enfrentado a una experiencia como ésta, la capacidad personal para mantener la propia vida disminuye, cerrándose un círculo de deterioro progresivo de quien vive el desapego. El sistema de apego, si es sano permite grados de libertad en las relaciones y es a la vez sistema de anclaje en el sentido de que mantiene a quienes lo viven unidos.

Considerando estos elementos, el apego se genera también en otras relaciones que se establecen a lo largo de la vida como las que se establecen en contextos más amplios como la escuela. Si bien en la escuela las interacciones y las relaciones no son

tan proximales como en la familia, también es cierto que los seres humanos establecemos relaciones de apego que nos permiten seguir el proceso de socialización.

Ahora bien, en los desarrollos alrededor del vínculo encontramos dentro del paradigma sistémico, otros desarrollos más claramente ubicados en la cibernética de primer y segundo orden que principalmente se orientaron al desarrollo de la terapia sistémica.

Como plantea Hernández (2010) “hablar de terapia sistémica y procesos de vinculación puede parecer redundante en cuanto la aproximación sistémica es por naturaleza relacional” (Hernández, 2010, p. 45).

En estos desarrollos las categorías que proponen los diferentes autores que la han desarrollado son compatibles con la comprensión eco-eto-antropológica del vínculo, así no sean tan evidentes sus conexiones y sea necesario explicitarlas (2010).

Debido a que son varios los desarrollos relacionados con el vínculo desde esta perspectiva mencionaremos únicamente las nociones básicas que sustentan con respecto al vínculo.

Uno de los representantes de este enfoque Bowen (1991), identifica a la familia como un sistema en continua transformación en el que el individuo logra la diferenciación del self. En ese proceso los individuos deben pasar por etapas que permiten una transformación progresiva que pasa de la fusión-diferenciación a la diferenciación-separación.

En este tránsito el individuo logra un espacio personal y define su identidad, estos se construyen en diferentes espacios y procesos a lo largo del desarrollo. Uno de ellos lo constituye la escuela el cual es un espacio de socialización en donde la definición de dicha identidad se afianza y tiende a la consolidación, en situaciones en las que la familia y el individuo están preparados para permitir dicho proceso de diferenciación.

Otro representante de este paradigma es Bozormenyi-Nagy (1976) quien desarrolla la terapia contextual intergeneracional cuyo proyecto central es el estudio la lealtad familiar. Para el autor la lealtad está constituida por consanguinidad, que permite proteger el linaje biológico y familiar y marca la pertenencia al grupo, aparece como una característica del grupo y una actitud individual. Respecto a la pertenencia, si la asociamos con los procesos que identifican a los sujetos con la institución educativa resulta importante conocer cómo se presenta en los vínculos que suceden en la escuela.

Por su parte Salvador Minuchin (1990) aporta desde la terapia sistémica la visibilización de cómo las familias operan a partir de pautas transaccionales entre los miembros de las mismas. La familia se diferencia de otras a través de los límites y en ella se desempeñan funciones de protección, control y orientación a través de subsistemas conformados por generación, género, interés o función (2010). En este sentido, estos aportes permiten considerar lo relacionado con las pautas transaccionales que se dan en la escuela entre los diferentes actores, entre los actores y los dispositivos de la escuela.

En esta misma línea se encuentra también el modelo circuplejo, cohesión y adaptabilidad desarrollado por Olson (1989), en el que se describe el vínculo emocional como una de las dimensiones de la vida entre los integrantes de una familia. El modelo Olson (1989) permite conocer desde la perspectiva de la cohesión como están estructuradas las familias en cuatro dimensiones: aglutinada, unida, independiente y desligada.

Por otra parte, define cinco funciones básicas que se espera desarrolle una familia con sus miembros: el apoyo mutuo, la estimulación de la autonomía y la independencia, la definición de reglas que permiten la claridad de la convivencia, la adaptabilidad a los cambios al interior de la familia y la comunicación. Esta última permite que los miembros de la familia expresen los niveles de cohesión y adaptabilidad que tienen para mantener una vinculación sana.

En el caso de los planteamientos de Olson (1989) podemos retomar la importancia de la cohesión, la adaptación, así como las cinco funciones básicas que plantean las cuales también se expresan en los procesos escolares.

La propuesta ecosistémica es una forma de pensamiento y organización del conocimiento que enfatiza las interrelaciones y la interdependencia entre el individuo y el sistema social al cual pertenece (familia, comunidad, grupos, organizaciones, instituciones, sociedades, etc.)

Las investigaciones en este sentido focalizan sus hallazgos alrededor de lo que sucede al interior de los sistemas y entre ellos y como emerge la resiliencia. Desde esta perspectiva el desarrollo es un proceso continuo de adaptación y acomodación entre los individuos y su entorno.

Cyrułnik (2002) considera que la resiliencia es “un mecanismo de autoprotección que amortiguando los choques del trauma se pone en marcha desde la más tierna infancia, primero mediante el tejido de lazos afectivos y luego a través de las expresiones de las emociones”(Cyrułnik, 2002, p. 23).

Según el autor, autocalificado como resiliente, “las niñas y los niños sometidos a malos tratos y abusos pueden valerse de una especie de reserva biopsíquica que les permite sacar fuerzas de flaqueza [...] esto sólo es posible si el entorno social está dispuesto a ayudarles” (Cyrułnik, 1999, p. 30). La resiliencia tiene que ver con el temperamento desarrollado por los seres humanos como potencial de su actuación social. Cuando éste está construido sobre la vinculación segura a un hogar paterno apacible, el niño se torna capaz de movilizarse en busca de su protección personal.

El temperamento se forma en la primera infancia en el espacio de la familia en donde el sujeto coaprenderá a vincularse con las personas que se encarguen de su cuidado (padres, madre u otros adultos que hagan las veces de protectores), si estos lazos se tejen en condiciones de inseguridad, agresión y por otra parte, el contexto en el

cual se desarrolla la persona es hostil e igualmente agresivo y desorganizado en cuanto a la claridad de la protección que un niño requiere en sus primeros años, las posibilidades de que tienda a buscar su protección personal será menor y con mayores tropiezos.

La escuela es un espacio fundamental en donde los niños se relacionan con otros adultos que están a cargo de su cuidado y protección, en el que de igual manera que en la familia coaprenden formas de vinculación, por ello es de vital importancia que socialmente se cobré consciencia del papel de este espacio de socialización y de los actores escolares para generar procesos resilientes en los estudiantes.

En este sentido, no se considera un proceso de resiliencia aquel en el que la persona tiene que adaptarse por ejemplo desde la lógica de seducir a su agresor para dejar de ser seducido, o en una condición en la que tenga que esconderse para evitar esa misma conducta contra él, renunciando a sí mismo. Desde el punto de vista de Cyrulnik (2002), la construcción de la resiliencia debe ir en provecho de quien requiere que en su desarrollo aparezca este recurso.

Al aparecer ésta, se supone que el sujeto no busque adaptarse a un grupo en contra de su propio desarrollo, ni que dé respuestas esperadas por un contexto que afecten su mismidad y la debiliten exponiéndolo al fracaso de sus proyectos personales y vitales. Este proceso debe ser un continuo que permanezca a lo largo de la vida. En el sentido de los procesos educativos la resiliencia y en ese sentido el vínculo para muchos de estos niños puede ser el factor que permita que su vida se transforme en posibilidad.

Para la institución el reconocimiento y la construcción de este recurso humano puede generar que colectivamente se generen formas de fortalecimiento, reconocimiento y proyección de posibilidades vitales, organizacionales y de futuro.

En ese sentido, autores como Henderson y Milstein (2003) a partir de las investigaciones realizadas en varias escuelas norteamericanas plantean que para lograr que las instituciones educativas generen procesos de resiliencia, se requiere el desarrollo

de competencias sociales, académicas y vocacionales por parte de todos los actores que la componen.

Estos autores enfatizan la importancia de enriquecer los vínculos psicosociales construyendo espacios de interacción en los que se establezcan límites claros y firmes, que brinden afecto y apoyo transmitiendo expectativas elevadas de desempeño y logro, brindando a los estudiantes oportunidades de participación significativa. Esto contribuirá a que niños en situaciones de vulnerabilidad de cualquier tipo construyan un comportamiento resiliente, si en el espacio escolar encuentran figuras con quienes puedan establecer un vínculo positivo.

3.4 La escuela como sistema complejo y escenario de vínculos complejos

El lenguaje que dice la verdad, es el lenguaje Sentipensante.

El que es capaz de pensar sintiendo y sentir pensando.

Eduardo Galeano.

La escuela como sistema complejo e integrador de procesos y dinámicas interaccionales de los sistemas biológico, ecológico y psicosocial, se configura como uno de los contextos en el que se moviliza el desarrollo del individuo a través de diferentes acciones propias del sistema educativo de la sociedad a la cual pertenece.

En ese sentido, la escuela como sistema requiere ser observada considerando todos los entrecruzamientos que se configuran en la interacción de diferentes disciplinas, tipos de organización y relacionamientos entre los actores que la componen (Cortes, 2009).

Desde los planteamientos de Cortes (2009) la escuela es una organización viva, en la que existen interacciones permanentes entre los actores, y de allí emergen diferentes formas de vinculación y de comunicación lo que le permite generar proceso

de autopoiesis generando características que la hacen única, pero a la vez similar al resto dado que se desarrollan en la cultura de una sociedad común.

Cada escuela tiene un lenguaje particular, una estructura organizacional, un conjunto de funciones, un tamaño específico, un tipo de financiación (pública o privada) y una orientación pedagógica, consistentes con un marco valorativo que le da coherencia (Cortes, 2009). Todos esos procesos a los que se hace referencia, se encuentran mediados y transversalizados por dispositivos externos como las políticas públicas que orientan los derroteros curriculares y pedagógicos expresados -en el caso de la educación colombiana- en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), la operacionalización del PEI en la vida escolar y lo relacionado con los procesos administrativos para que se destinen los recursos necesarios para lograr lo anterior.

De otra parte, las escuelas tienen diferentes expectativas sobre la conducta de los niños y trabajan mejor con cierto tipo de familias y de estudiantes. En este espacio social los niños, niñas y jóvenes se encuentra con adultos que ejercen diferentes roles y se relacionan con ellos de manera más o menos próxima a lo largo del proceso de escolarización, también con nuevas formas de organización, con normas y reglas que no conocían, con diferentes rutinas y pautas de relación a las cuales tiene que adaptarse para cumplir los objetivos de la educación. A su vez, los estudiantes se encuentran también con pares con los que establecen diferentes formas de interacción y relación en el aula a través del juego y de los vínculos de amistad, de colaboración, de cuidado, entre otros. En este proceso de integración a la vida escolar, los niños, niñas y jóvenes continúan con un proceso de individuación lo que les permite el reconocimiento del otro como diferente de sí mismo. Con todo, cada escuela desarrolla sus propios símbolos y rituales, acordes con inevitables condicionantes culturales, que en el caso del colegio República Bolivariana de Venezuela ésta permeado por la propuesta de la educación inclusiva.

La escuela como subsistema del sistema social tiene como objetivo principal la formación de los seres humanos que integran una sociedad en aspectos relacionados con

las dinámicas sociales, económicas, culturales y políticas nacionales e internacionales. Todo lo anterior, a través de la pedagogía como el saber construido en una sociedad para orientar procesos de aprendizaje, que se cristalizan en los procesos educativos y sus prácticas, dirigidos a formar a los individuos que la integran y resolver los problemas que emanan de las necesidades de la misma.

Entre otras cosas, en la escuela se dan procesos que permiten relacionar los objetivos de las ciencias con las dinámicas de la vida cotidiana, lo que genera que está inmersa en la sociedad. Asimismo, la sociedad es un sistema complejo compuesto por varios subsistemas que tienen diferentes funciones en la vida social y permiten el desarrollo de ésta bajo la lógica de una organización jerarquizada. De igual forma, la educación es uno de esos sistemas que a la vez tiene su propia complejidad y que de manera recursiva interactúa con otros sistemas que conforman esa sociedad.

Como plantea López (2002), la educación se explica a través de la construcción de un sistema abstracto que es la pedagogía y a través de ésta se explican los procesos que se desarrollan en acciones concretas dirigidas a la formación de los individuos y que se institucionalizan a través del currículo. Todos estos sistemas se influyen mutuamente en su desarrollo y aunque sean instancias diferentes de una realidad comparte -desde el principio hologramático de la teoría de los sistemas- características de la estructura del todo sin perder su especificidad.

López (2002) plantea también que como sistema la educación está encargada de dos procesos simultáneos muy importantes en el desarrollo humano, la instrucción y la formación; estos procesos tienen que ver a su vez con el pensamiento y el sentimiento. No obstante, pensamiento y sentimiento requieren abordajes diferentes, dado que no son iguales, pero en el desarrollo humano se complementan y se retroalimentan de manera recursiva. Entonces, López (2002) plantea:

Tal caracterización supone una visión multidimensional del sujeto-educando, escenario de una complejidad que alude tanto a la que se desprende de la

relación mente-cuerpo como a la que se deriva de la integridad de su espíritu, en tanto se trata de un ser que conoce, calcula y razona, al mismo tiempo que convive, siente, desea y decide. El espíritu que se expresa en cada educando, y que lo hace único y distinto frente a sus congéneres, es en cada momento, producto de esa trama pensamiento-sentimiento que se teje y desteje constantemente a golpe de interacciones con los demás, con la vida y con las cosas (p. 114).

En ese sentido, la escuela se caracteriza por ser un sistema en el que los seres humanos establecemos nuevas formas de relación, interacciones y vinculación con otras personas, en otros espacios diferentes al de la familia, en los que seguimos el curso de la socialización.

Al igual que en otros espacios sociales, en la escuela se establecen vínculos entre los individuos que interactúan en ella definidos en y por ese contexto particular, lo que permite que quienes conviven en él puedan identificar la manera de dar respuesta a las demandas de esas relaciones y formarse como pertenecientes a un contexto.

Una de las funciones compartida con la familia es la de cuidado hacia los estudiantes que la integran. A diferencia de las formas en las que se establecen las relaciones en la familia que son de cercanía y apego, en la escuela las relaciones tienen un carácter menos próximo, por ejemplo en la relación profesor-estudiantes, dado que el profesor tiene que dividir el tiempo entre los estudiantes. Por otra parte, la relación entre la escuela y los niños y jóvenes esta mediada por un contrato que se establece con los padres, en ese sentido la relación se encuentra condicionada con los reglamentos establecidos para dicha convivencia.

Paralelamente, es a través de los vínculos que se definen las formas en las que los individuos que integran un sistema como el escolar, logran identificarse con este espacio, adaptarse y desarrollarse física, psicológica y socialmente. Si bien, en la educación los vínculos median todos los procesos educativos y pedagógicos no hay un

reconocimiento explícito de los mismos por parte de los programas y proyectos educativos en sus lineamientos pedagógicos y curriculares, tal vez, en algunas ocasiones se hace mención a ellos cuando se habla del currículo oculto. Lo más explícito respecto de los vínculos, es lo que se puede encontrar en los manuales de convivencia de las instituciones que en general están planteados en términos prescriptivos y reguladores de las formas de dicha convivencia.

3.4.1 La escuela como organización en su entorno social.

Como se planteó anteriormente, la escuela como sistema se encuentra en una red de interrelaciones entre diferentes actores que la configura a su interior pero también la vida institucional se configura en la dinámica sistémica de lo político, lo económico, lo social. Estos sistemas funcionan cada uno por separado y de manera complementaria unos con otros para garantizar un balance y equilibrio del bienestar social (Hernández y Estupiñan, 2008). En el caso del colegio República Bolivariana de Venezuela los actores a los cuales hacemos referencia son los estudiantes, docentes, equipos de apoyo⁷, los docentes del aula exclusiva⁸, los coordinadores, los orientadores y las familias. A su vez existen relaciones que establecen los actores del colegio con diferentes entidades de salud, bienestar familiar, legales, ONGs, entre otras. En el caso de la presente

⁷ El equipo de apoyo está conformado por profesionales de diferentes disciplinas como la psicología, la educación especial, fonoaudiología, terapeutas ocupacionales, entre otros, quienes tienen una función de interfase entre los profesores y los estudiantes a través de la asesoría a los primeros en el desarrollo de cartillas para el aprendizaje, diagnósticos, orientación para la convivencia, etc. También cumplen con una función que está relacionada con la orientación de los padres de familia en aspectos de orden psicológico, pedagógico y de acompañamiento para afrontar los diagnósticos de sus hijos y lograr la adaptación al colegio. Otra función que desempeñan es la de establecer comunicación entre las directivas del colegio y diferentes instituciones del sector salud, de bienestar, legal, entre otros.

⁸ Este es un programa dirigido a los niños y niñas con necesidades educativas especiales permanentes o transitorias de nivel preescolar, cuyo objetivo principal es el de desarrollar un proceso de adaptación inicial a la escuela. Muchas de las actividades que desarrolla este equipo están dirigidas también a las familias de los niños con la finalidad de ayudarlos a la adaptación del diagnóstico de su hijo.

investigación no se tuvo contacto con las mismas debido a que inicialmente se definió el interés de conocer únicamente los vínculos y sus dinámicas al interior del colegio.

3.5 Las nociones de inclusión y exclusión para comprender la educación inclusiva y el vínculo

Abordar las nociones de inclusión y exclusión, merece especial atención dado que pueden asumirse como sobre-entendidas, al parecer todos tenemos claro y estamos de acuerdo con los significados de estas nociones y la entendemos seguramente en oposición de la una frente a la otra, seguramente como prácticas diferenciales construidas con base en los valores inculcados por las culturas en torno a la utilidad, al desempeño y a la formalidad, o simplemente como el patrón que permite incluir a unos en grupos a los que antes no pertenecían.

Con el fin de establecer una mirada general acerca del problema de la inclusión y de la exclusión como fenómenos sociales con múltiples orígenes, expresiones y resultados, se propone avanzar desde la relación entre inclusión y exclusión y posteriormente abordar cada noción por separado, estableciendo así una aproximación al problema de la educación inclusiva.

3.5.1 La noción de inclusión como parte de una diada indisoluble exclusión/inclusión

La importancia de reconocer la inclusión en relación con la exclusión deviene de un cuestionamiento esencial, ¿lo que se incluye originalmente pertenece?; si se revisa por un momento en la definición de inclusión, según la Real Academia de la Lengua (2015) *incluir*: es “poner algo dentro de otra cosa o dentro de sus límites”, “Dicho de una cosa: Contener a otra, o llevarla implícita”. De esta forma, incluir significa reconocer que hay otro u otros que se encuentran por fuera de la homogeneidad y necesitan ser re-integrados por aquellos que perteneciendo a la homogeneidad deciden quebrantarla.

Considerando lo anterior, resulta indispensable entonces, comprender la relación entre estos dos fenómenos como un conjunto de procesos complejos, multidimensionales y multicausales; considerando que la exclusión social es un fenómeno multidimensional en el que se superponen múltiples trayectorias (Giovanetti, 2002).

De la misma forma lo entienden Sánchez (2013) y Jiménez (2008), quienes reconocen que el abordaje de la exclusión debe comprender las dinámicas, multifactoriales y multidimensional que la caracterizan, precisando que este fenómeno no lo explica únicamente el factor monetario de la medición de la pobreza, o el consumo de sustancias prohibidas por las leyes (García, 1996), la inclusión y la exclusión también son procesos que se presentan en todas las situaciones humanas en las que se requiere tener acceso a satisfactores.

Durante siglos las diferentes culturas han constituido sistemas de exclusión para alejarse de lo que cada una considera raro: la muerte, el encierro, el hospital y las aulas diferenciales han servido para salvaguardar al normal, no resulta extraño entonces que muchas de las leyendas contemporáneas del cine, la televisión y la literatura, comparen el mal con la anormalidad, con la deformidad. Nuestros valores heredados de sociedades milenarias, son el fiel reflejo de nuestros más profundos miedos e incomprensiones, ser el padre de un bruto, un deforme o un raro avergüenza, por eso se rechaza, se agrede se excluye, somos nosotros frente a un mundo que nos exige reivindicar la homogeneidad.

El éthos (los comportamientos) y el oïkos (los dominios donde éstos se realizan) son en el hombre procesos interactivos marcados por los efectos de su reflexión, de su conciencia y de una intencionalidad teleológica, por eso vale la pena recuperar esto como elemento importante que tiene que ver con la interacción de los hombres con los hombres, pero también de los hombres con el espacio. Unido a lo anterior, las sociedades buscan que todos sus integrantes adopten ideas y prácticas similares, configuradas bajo estructuras morales rígidas, esto les permite identificarse como parte de un grupo.

Cada individuo puede reflejarse en otro y verse a sí mismo y de esta forma declararse como comunidad; sin embargo esto implica a la vez, percibir el mundo con estrictas líneas valorativas de la realidad, lo que redundará en una profunda dificultad de aceptar la diferencia. Cualquiera que sea la característica que diferencia a un individuo de otro, se constituye en un elemento segregador, una práctica, un modo, una textura, son elementos de diferenciación y por tanto de exclusión.

Como se observa, la percepción de los fenómenos depende de las formas ritualizadas que estructuran el intercambio y estas diferentes formas de rituales a veces pueden entrar en conflicto o potencializar sus efectos (Hernández y Bravo, 2011). En este sentido la exclusión es un elemento eminentemente cultural en tanto se relaciona con las prácticas, las creencias y las formas de relacionarse entre individuos de un grupo, por esta razón se hace necesario pensar en la inclusión y la exclusión como un fenómeno que tiene una particular relación con las estructuras vinculares de la cultura.

Desde la perspectiva de Echetia y Sandoval (2002), las fracturas profundas entre grupos sociales trascienden las disparidades entre los seres humanos lo que ha puesto en peligro la cohesión y con ello se han generado fenómenos que atentan y ponen en una crisis aguda los vínculos sociales. Al respecto los autores mencionan como los sistemas educativos a través de mecanismos a veces “explícitos” como la segregación de los discapacitados en centros especiales para su atención, otras veces “implícitos” la sobrevaloración de las capacidades de tipo intelectual, o la existencia de un currículo rígido y centralizado.

Acudiendo a la perspectiva de Hernández y Bravo (2004), al considerar la violencia como fruto de los procesos de exclusión, en el caso colombiano se puede decir que la sociedad ha estado marcada por pautas de exclusión en relación con las aspiraciones de los sectores menos favorecidos de la población y entre otros efectos, esta mentalidad de discriminación, se disemina en todos los sectores, tanto que permea los agentes del Estado lo que conlleva actos ilícitos y de violencia por su parte.

Esto lo relacionan directamente con las interacción que toman forma a través de diversos modos de comunicación y que en un espacio y contexto particulares permiten emerger eventos categorizados como vínculos, los que a su vez se traducen en la puesta en escena de pautas que dan cuenta de la naturaleza de la relación, Hernández y Bravo (2004). La importancia de esta noción de exclusión en relación con la noción de vínculo, radica en que permite articular los planteamientos que se han desarrollado desde la sociología, con los de la psicología y ampliar el horizonte comprensivo en el marco de esta investigación.

Desde otra perspectiva, y como parte de los procesos de desarrollo económico, político, social y tecnológico en las sociedades contemporáneas, se han generado desigualdades, algunas de ellas con mayores avances en sus niveles de bienestar con respecto a otras, esto ha traído como consecuencia nuevos fenómenos que se configuran como procesos de exclusión social (Jiménez, 2008).

El reconocimiento de estos desequilibrios sociales ha generado que a nivel mundial se aborden los fenómenos de exclusión a través de procesos orientados a la integración y la inclusión de los menos favorecidos del mundo y de las sociedades en sus contextos particulares. Ejemplo de lo anterior, son los esfuerzos por parte de las diferentes naciones y organismos internacionales, orientados a abordar las desigualdades en diferentes aspectos relacionados con el bienestar social (trabajo, salud, educación, formación, vivienda, calidad de vida, etc.).

En la literatura contemporánea varios autores (Xiberras, 1993; Sposati, 1996; Vas, 2002) coinciden en que las nociones de exclusión e inclusión son parte de un continuo en el que la inclusión es la respuesta a la exclusión en las iniciativas políticas, sociales y culturales de nuestra época.

Para hacer frente a estos eventos de exclusión, la Organización de Naciones Unidas y estados miembros han precisado a través de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que las personas con condiciones y situaciones

diferenciales, carecen de las oportunidades que tiene la población en general y se enfrentan a un cúmulo de obstáculos físicos y sociales que:

Les impiden recibir educación, les impiden conseguir empleo incluso cuando están bien cualificados, les impiden tener acceso a la información, les impiden obtener el adecuado cuidado médico y sanitario, les impiden desplazarse y les impiden integrarse en la sociedad y ser aceptados. Por esta razón los estados miembros al ratificar esta convención, aceptan las obligaciones jurídicas que le corresponden en virtud del tratado, y después que está en vigor, adoptan la legislación adecuada para hacerlas cumplir (ONU, 2006).

Cabe resaltar que frente a la inclusión, el propósito de esta convención es:

...promover, proteger y garantizar el disfrute pleno y por igual del conjunto los derechos humanos por las personas con discapacidad. Cubre una serie de ámbitos fundamentales tales como la accesibilidad, la libertad de movimiento, la salud, la educación, el empleo, la habilitación y rehabilitación, la participación en la vida política, y la igualdad y la no discriminación. La convención marca un cambio en el concepto de discapacidad, pasando de una preocupación en materia de bienestar social a una cuestión de derechos humanos, que reconoce que las barreras y los prejuicios de la sociedad constituyen en sí mismos una discapacidad (ONU, 2006).

En este mismo sentido la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales de 1994 concluye que:

1. Los sistemas educativos deben ser planificados y los programas aplicados de manera que tengan en cuenta toda la gama de características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje diferentes que son propias de cada niño y niña.

2. Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades.

3. Las escuelas ordinarias con esa orientación integrada representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crea comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y conseguir la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva y, en definitiva, la relación coste-eficacia de todo el sistema educativo (Fernández, 2003, p. 1-2).

Esta relación, inclusión-exclusión puede además constituirse en una trampa para la reflexión, para la acción, para la práctica social y política; la institucionalización de políticas estatales con miras a la inclusión puede derivar en prácticas intuitivas que pueden llegar a ser más excluyentes que las mismas prácticas sociales como lo sugiere Castel (2004, p. 43). Dado que el “interés puesto en implantar políticas de inserción y ayuda asistencial ha permitido eludir los esfuerzos hacia las causas” en este sentido “resulta más fácil intervenir sobre los excluidos y sus problemas concretos que sobre los procesos que han desencadenado la exclusión. (Sánchez y Jiménez, 2013, p. 146).

Con todo, estos conceptos de exclusión e inclusión muestran una estructura dual de la sociedad en la que una parte de la población integrada (es decir que se relaciona entre sí y actúa en las esferas públicas de la sociedad) se encuentra incluida y otra porción desintegrada se encuentra excluida (Acevedo y Mondragón, 2005).

No puede entenderse la exclusión como un acto espontáneo en el que un grupo de personas desatiende a un sujeto que muestra una condición considerada desfavorable. Estas formas y actuaciones, a pesar de tener múltiples formas de acuerdo con el contexto temporal y espacial, hacen parte estructural de las prácticas sociales contemporáneas.

Estas provienen de las creencias, concepciones y preceptos heredados de la colonia Latinoamérica como proceso de larga duración que posibilita los actos excluyentes actualmente. Según la CEPAL (2007) en el caso latinoamericano, “los

procesos de conquista, colonización y desarrollo van unidos a una persistente negación de plenos derechos a grupos marcados por la diferencia racial, étnica y cultural” (CEPAL, 2007, p. 14).

Las ideas que nos abisman a la homogeneidad no nos permiten comprender dentro de esta multiplicidad de prácticas que ocupan un territorio tan extenso y diverso como el latinoamericano por qué los grupos ordenan “su vida colectiva de acuerdo con sus propias normas” (CEPAL, 2007, p. 22) para que estas prácticas quepan en los territorios sin referirlo como un problema, simplemente las rotulamos como minorías y así podemos simplemente aislarlas aunque pervivan en el mismo espacio.

Uno de los efectos de la colonia que mayor impacto tiene sobre nuestros imaginarios y por ende en nuestras prácticas es la profunda clasificación de los sujetos en subgrupos, una taxonomía del mestizaje con base en los raceros de belleza y buenas prácticas europeas. Es decir una observación del mundo que tiene como marco de referencia la estética europea que ha enseñado a los mestizos a racializarse, a odiarse por no parecer europeos y por lo tanto a rechazarse; rolos se les llama a los bogotanos en todo el país como un sobrenombre peyorativo, el mismo apelativo que usaban los españoles para llamar a los criollos más bajos que ellos. “Así Europa ha fomentado las divisiones, las oposiciones, ha forjado clases y racismos, ha intentado por todos los medios provocar y aumentar la estratificación de las sociedades colonizadas” escribió Jean-Paul Sartre en el prefacio del estudio de Frantz Fanon (1961, p. 21) Los Condenados de La Tierra.

3.5.2 Orígenes de la noción de exclusión

De acuerdo con Xiberras (1993), la noción de exclusión surge en la sociología y en los planteamientos teóricos de Emile Durkheim, Weber y Simmel. Los planteamientos de Durkheim (1985), giran en torno a la hipótesis moral respecto a la función de cohesión que tiene la división social del trabajo en una sociedad. Esta cohesión se expresa en dos formas de solidaridad: la de semejanza y la orgánica. La

primera se refiere a los lazos esenciales en una sociedad, que tienen que ver con las relaciones de parentesco y que en su texto “La división social del trabajo” (Durkheim, 1985), se reconocen como la solidaridad entre semejantes. Cuando habla de solidaridad, ésta se encuentra fundamentada en la reacción social contra la violación de ciertas reglas establecidas en un grupo por parte de los individuos que comparten un contexto social.

La segunda que se refiere a las interacciones positivas, negativas o de cooperación que se derivan de la división social del trabajo. En ese sentido, cuando esas interacciones se rompen, es decir cuando se niega o se diluye el vínculo, se generan actitudes excluyentes.

Con el fin de establecer un marco referencial claro respecto a la definición del concepto, podemos entender la exclusión al trabajo de Lépure (sf) quien comprende la exclusión en términos de las prácticas más cotidianas.

Para él la exclusión se refleja en la “privación de capacidades (importancia constitutiva), y causa de diversas fallas de capacidades (importancia instrumental)”(Lépure, sf., p. 8) en este mismo sentido, “un individuo está socialmente excluido si: a) reside geográficamente en una sociedad pero b) no puede participar en las actividades normales de los ciudadanos en esa sociedad por factores que están fuera de su control y c) quisiera hacerlo” (Lépure , sf., p. 12).

Por lo tanto, la exclusión debe entenderse como un proceso, o mejor como un conjunto de procesos por medio de los cuales “las personas o grupos son total o parcialmente excluidos de la completa participación en la sociedad dentro de la cual viven” (Lépure, sf., p. 13), en este punto también coinciden Coincaud y Díaz (2012).

Es justo en esta dimensión de participación que la exclusión toma forma, no se trata simplemente de la negación de un servicio, o el precario acceso a determinados bienes de consumo, así la exclusión puede ser entendida como un sistema, constituido

por elementos culturales que dan origen a las prácticas y a las ideas y se traducen en barreras para la participación.

También pueden apartar de ideas y prácticas sociales, convertirse en políticas, en tanto el conjunto de prácticas desarrolladas por el estado y sus instituciones orientadas a la garantía de los derechos de todos sus ciudadanos, no provee de los satisfactores básicos para la satisfacción de necesidades y dadas las condiciones materiales que afectan al excluido, terminan por reproducir las condiciones sociales necesarias para prolongar la problemática.

La CEPAL (2007) comprendiendo la deuda de América Latina en términos de medición de las condiciones materiales que experimentan sus ciudadanos y que pudieran derivar en la configuración de unos patrones relativos a la cohesión retomó el modelo europeo para la medición de la cohesión; este puede ser un buen referente para comprender las dimensiones sociales en las que se origina y se expresa con mayor claridad la exclusión social pero no suficientes a la hora para comprender el fenómeno en su conjunto.

Estos referentes de medición tienen en cuenta los siguientes elementos: empleo, educación, salud, brechas, pensiones, vivienda. Por lo anterior, atendiendo a la consideración de Fernández (2003) el reto de las instituciones estatales, entre ellas la escuela, tiene el enorme desafío de “transformar la sociedad y de evitar la reproducción de las desigualdades sociales en desigualdades educativas” todo ello por vía de la promoción de la igualdad (Fernández, 2003, p. 8).

Mencionados estos elementos vale la pena mostrar como éste ejercicio de investigación comprende la exclusión en términos de la complejidad de los vínculos sociales, es decir, en la construcción de las prácticas sociales dentro de los escenarios dispuestos por la cultura para el desarrollo de las relaciones entre humanos y sus posibles acciones de intercambios y participación o por el contrario la negación de estos eventos en los procesos de constitución de sociedades más justas y cohesivas.

Es por ello necesario precisar aquí, que los procesos de reconocimiento del fenómeno de la exclusión no pueden enfocarse en un único elemento de la problemática, estas comprensiones derivan en interpretaciones vagas de los elementos que configuran las realidades del excluido. Abordar este tipo de fenómenos requiere miradas que integren de forma compleja los elementos que se relacionan, en este caso debe haber posibilidades matemáticas e interpretativas, administrativas y académicas, pedagógicas y didácticas, particulares e individuales que develen la importancia de elementos como el de los vínculos sociales en el proceso educativo.

Otro aporte para la explicación de los procesos de exclusión es el que realiza un grupo de investigación del gobierno de Barcelona que desde la sociología a través del análisis social de redes (ARS) realizan una investigación en torno a la dimensión relacional de la exclusión desde la metodología del análisis de redes.

Una de las premisas de la investigación se refiere a cómo se ha abordado el fenómeno de la exclusión, particularmente desde enfoques económicos que privilegian por ejemplo: factores como el nivel de ingreso como productor de la misma, sobre cuestiones que tienen que ver más con factores socio-psicológicos y de la movilización de los recursos de las personas en ese sentido (Bonet, 2006). Siguiendo estos argumentos los autores proponen una categoría emergente: la vulnerabilidad relacional.

Al respecto plantean que esta categoría emerge en el seno de las discusiones alrededor del modelo de estratificación social que se ha visto rebasado por la globalización y los cambios estructurales que ésta conlleva (auge de las tecnologías de la información y la comunicación; transformación de la estructura productiva, intensificación de los flujos migratorios sur-norte; alteración de la pirámide poblacional y transformación de las estructuras familiares) el cual surge en el contexto de los estudios sobre la pobreza (Bonet, 2006).

Lo anterior ha alterado la rigidez del modelo de estratificación social que ha dado lugar a una socialización del riesgo (Beck, 1986 citado por Bonet, 2006) y un

incremento de factores, dimensiones y colectivos que se encuentran en una situación de vulnerabilidad.

Esto trajo consigo un cambio de paradigma que reconociera el carácter complejo, dinámico, procesual, multidimensional y multifactorial, así se sustituyó el concepto de pobreza por el de exclusión social. Es en este último que surge la noción de vulnerabilidad relacional la cual de hecho tiene una larga tradición que tiene su origen en los estudios de Durkheim sobre el suicidio y en los estudios de la Escuela de Ecología Urbana de Chicago.

En la actual perspectiva de la vulnerabilidad relacional, se reconoce que no es posible analizar la exclusión solamente desde factores macro (renta familiar disponible, situación laboral, nivel de estudios) ni de información a un nivel micro (historia de vida de las personas, estrategias de supervivencia, etc.) sino se tiene que atender también la información relacionada con las redes sociales con las que el sujeto interactúa.

Es importante además presentar la definición que Bonet hace al respecto de la condición de vulnerabilidad relacional como “aquella situación generada por la ausencia o debilidad de los vínculos de inserción comunitaria” (Bonet, 2006, p. 23). Esta situación de vulnerabilidad puede caracterizarse básicamente en dos casuísticas paralelas.

- El sujeto se encuentra en situación de aislamiento o dispone solo de una débil red social de apoyo que no le permite disponer de vínculos de inserción comunitaria.
- El sujeto se integra una subred que se encuentra marginalizada de manera que no dispone de suficientes vínculos de inserción comunitaria”. En ese sentido y desde el enfoque de análisis de redes sociales es posible acceder a la comprensión de la vulnerabilidad relacional de las personas y sus contextos. En ese sentido esta perspectiva puede favorecer el análisis de las redes que se tejen al exterior de la escuela y permitirá contar con la información necesaria

para comprender las situaciones que viven todos los actores involucrados en los procesos educativos (Bonet, 2006, p. 24).

Este autor también plantea que la vulnerabilidad relacional se encuentra asociada a situaciones en las que las personas pertenecen a redes débiles que no favorecen que en lugar de ser un apoyo agravan su condición, por ejemplo podemos citar las redes de personas que se encuentran estigmatizadas por diferentes razones que son producto de “trayectorias exclusógenas” y que generan fracturas relacionales que los exponen a situaciones de vulnerabilidad relacional. En la tabla 2 se pueden ilustrar esas fracturas que permite mostrar las diferentes situaciones.

Fracturas relacionales

Tabla 2. Tomado de Bonet (2006, p. 25)

FRACTURAS	RELACIONALES
Migración/Movilidad residencial	Fractura con las redes de apoyo de origen y la necesidad de recomponer las redes sociales en la sociedad receptora. En el caso de migrantes hay que añadir las barreras lingüísticas y los prejuicios culturales con un posible grado de estigma.
Separación conyugal	Reducción de las redes de apoyo primarias (familiares, amistades,...)
Mortalidad de familiares y/o amistades cercanas.	Reducción (o eventual extinción) de las redes de apoyo familiares y de amistad.
Matrimonio	En los casos en los que la pareja no quiera que se mantengan los vínculos con la familia de

FRACTURAS	RELACIONALES
Accidente, discapacidad enfermedad crónica	origen y/o con las amistades de larga duración. Pérdida de autonomía, mayor dependencia de la red de apoyo con riesgo de saturación y dificultad de generar nuevos vínculos sociales.
Toxico-dependencia	Inserción en redes con un bajo nivel de integración comunitaria, cargadas de estigma social y posible fractura con las redes familiares, amistad y ocupacionales anteriores.
Pérdida de empleo	Fractura con la red de apoyo en el ámbito socio-laboral y posible situación traumática que repercute en la vinculación del sujeto con sus redes primarias.
Violencia doméstica y situaciones de maltrato	Reducción e invasión/control de las redes primarias del sujeto por parte del agresor asociadas a situaciones de dependencia y situación de pérdida de la significancia vital.
Internalización	En el caso de la hospitalización fragilización de las redes primarias y desconexión con las redes comunitarias. En el caso de residencialización añadir posible sentimiento de abandono y desarraigo comunitario y en el caso de internamiento penitenciario se le incorpora al estigma social y la dificultad de recomposición de las redes una vez obtenida la libertad.

La exclusión no tiene una sola forma, es un fenómeno que muta, los dispositivos excluyentes de las sociedades del siglo pasado no son los mismos de este siglo, los desplazados que conformaron barrios de invasión o que construyeron sus casas con

técnicas improvisadas en la década de los 70 y los 80 en la ciudad de Bogotá padecieron la exclusión por vía de la falta de infraestructura y servicios para transportarse, hoy la sufren por que la infraestructura que se desarrolló en la década de los noventa no es suficiente y el servicio diseñado para el transporte masivo los resigna al hacinamiento. Jiménez los refiere cuando señala que estos procesos afectan “de forma cambiante a personas y colectivos y no a grupos predeterminados. Por tanto, el fenómeno se caracteriza por una geometría variable que expresa, como consecuencia de la nueva realidad de las sociedades avanzadas, una distribución de riesgos sociales mucho más compleja y generalizada (Jiménez, 2008, p. 177).

La exclusión social es una noción dinámica que permite designar una multiplicidad de fenómenos que se dan en la sociedad, que están relacionados con las condiciones sociales y económicas que experimenta una persona por sus ingresos económicos, por el lugar que habita en el espacio y por los procesos de los que se ven excluidos, por ejemplo “la participación en los intercambios, prácticas y derechos sociales que constituyen la integración y, por ende, la identidad” (Jiménez, 2008, p. 178).

Sostiene el mismo autor que se relaciona también con la idea de desempeño; en el sentido de que la exclusión social genera que muchos individuos no logren tener las condiciones para tener unos ingresos que les permitan un nivel de vida aceptables, lo que produce en ellos sensación de incapacidad. Esto produce una carencia de opciones y alternativas frente a los que no son pobres, quienes aunque estén excluidos en algún sentido, pueden, sin embargo, disfrutar (Jiménez, 2008), en esto también coinciden (Uzcátegui y Otros, 2012).

En suma, la exclusión social es un proceso de restricción de la participación social y construcción personal que no se reduce a la identificación de la exclusión social con la dimensión económica (asociada a la pobreza). Un elemento clave para el acercamiento a la exclusión es el acceso. Las condiciones sociales y económicas configuran patrones de accesibilidad en cada grupo social, las políticas económicas

contemporáneas hacen que los estados abandonen las responsabilidades que tienen y cada vez se las asignen más a los ciudadanos reduciendo de esta forma el acceso que pueden tener a diferentes servicios y satisfactores.

En contraposición a este concepto, la inclusión social (es un concepto relativamente nuevo promovido por Unión Europea) que se entiende como: el proceso que permite que los individuos que se encuentran en riesgo de pobreza y exclusión social, tengan las oportunidades y recursos necesarios para participar completamente en la vida económica, social y cultural disfrutando un nivel de vida y bienestar que se considere normal en la sociedad en la que ellos viven (Gómez y Sarmiento, 2011).

Este es tal vez el elemento más destacado y más claro de los procesos excluyentes, las relaciones socioeconómicas que configuran los patrones vinculares de un grupo, patrones que pueden comprenderse en cinco niveles de repercusión de la exclusión de acuerdo con un conjunto de apreciaciones.

Nivel Uno: la exclusión se relaciona con los niveles de supervivencia, con el acceso a los más básicos recursos (Giovanetti, 2002, p. 115).

Nivel Dos: como la negación de la participación plena en el ejercicio de los derechos (Jiménez, 2008, p. 180).

Nivel Tres: a los individuos se les impide el acceso a posiciones sociales que le permita subsistencia autónoma (Jiménez, 2008, p. 178).

Nivel Cuatro: el individuo es apartado de la posibilidad de desarrollar las capacidades productivas o creativas del ser humano (Sánchez, 2013, p. 142).

Nivel Cinco: la exclusión expresa el cierre de toda posibilidad de transformación de la sociedad contemporánea, capitalista y demócrata liberal, un amuleto con el que exorcizar un posible paso a otro tipo de sociedad (Sánchez, 2013, p. 145).

Habiendo decantado la anterior revisión, queda claro que la posición al interior de la investigación es reconocer que los fenómenos de inclusión están ligados a los de exclusión y que el sistema vincular es central en la puesta en marcha de procesos de educación inclusiva para la afirmación de una sociedad más justa, incluyente y solidaria.

3.5.3 Inclusión

Los procesos de inclusión, en muchos casos a cargo de entidades de los estados están sujetos a múltiples interpretaciones, desde la configuración de instituciones y salas exclusivas para los excluidos hasta los procesos de reorganización institucional para la recepción y el trabajo integrado con grupos de población heterogénea. La escuela es un escenario idóneo en la configuración de ambientes de aprendizaje para estudiantes y familias; estos escenarios no deben limitarse a la oferta de procesos académicos, deben procurar escenarios de interacción social, acceso a oferta cultural y procesos terapéuticos según las necesidades de los estudiantes.

De esta forma, la escuela deja de ser un espacio que reduce los procesos de formación y socialización para asumir el restablecimiento de derechos.

Para ello es importante pensar en la resiliencia: esta categoría permite pensar en escuelas que procuran un ciudadano que se hace cargo de sí mismo, que se reconoce como sujeto creador, líder de procesos sociales y no exclusivamente ejecutor social. En consecuencia, la escuela como un contexto cultural privilegiado puede contribuir a mitigar o mejor aún a prevenir la exclusión y sus efectos psíquicos, sociales, políticos etc.

La escuela es un escenario social que permite las relaciones entre iguales, que se propone superar las condiciones de pobreza y desatención que se cultivan en las sociedades capitalistas, “pueden contribuir a mitigar factores considerados de riesgo para el desarrollo de problemas psicológicos, académicos y sociales en los estudiantes” (Acevedo y Mondragón, 2005, p. 23).

Una sociedad basada en un sistema de mercado en el que se compite por trabajo y se es superior de acuerdo con las competencias y las habilidades laborales, exige de los excluidos una adaptación a los desempeños más básicos, las lógicas que orientan la participación social son el mercado y la utilidad social.

En este sentido, Willadino (2003) expone que la capacidad de consumo que pueda tener una persona define su accesibilidad social y propone que la relación entre condición salarial y consumo cobra en los procesos de inclusión social una importancia central; las mercancías adquieren el carácter de un símbolo que posiciona socialmente al individuo otorgando a la capacidad de consumo un valor determinante en la constitución del individuo, “por tanto, en la sociedad industrial el trabajo asume, a la vez, una fuerte significación económica, social y simbólica” (Willadino, 2003, p. 26).

Frente a lo anterior es posible asegurar que la inclusión, permite resiliencia en los mismos, promoviendo “condiciones medioambientales que fomenten las relaciones sociales, las expectativas elevadas sobre el desempeño y las posibilidades en la vida y donde se otorguen verdaderas oportunidades de participación” (Acevedo y Mondragón, 2005, p. 23).

Por lo tanto configura escenarios de participación comunitaria, de construcción colectiva de soluciones, de diseño de alternativas de vida y de reconocimiento, los procesos escolares deben velar por reconocer “las voces tanto de los niños como de los maestros en todas las regiones del país” (Acevedo y Mondragón, 2005, p. 33).

En resumen, la inclusión no puede ser un proceso en una sola vía, en la que organizaciones se insertan en las prácticas de la gente y las recomponen, es un trabajo de la comunidad participar en la transformación de las prácticas que los excluyen y más importante que esto transformar sus propias prácticas excluyentes. Por lo anterior, puede considerarse que esta noción de inclusión no es la misma que la de integración, al respecto Gómez y Sarmiento (2011) argumentan:

integrar no hace alusión al reconocimiento de las condiciones únicas y especiales de cada persona; integrar a un sujeto en un espacio social determinado no garantiza que este sujeto sea realmente valorado y tenido en cuenta por los grupos a los cuales se integra (Gómez y Sarmiento, 2011, p. 55).

La inclusión en diferentes ámbitos de la vida social, debe ser pensada como “un instrumento de transformación social, se construye sobre la participación y los acuerdos de todos los agentes” por lo tanto implica el “reconocimiento del derecho que todos tienen tanto a ser reconocidos, como a reconocerse a sí mismos como miembros de la comunidad (Gómez y Sarmiento, 2011, p. 56).

Validando la posición anterior, el fortalecimiento de las relaciones vinculares entre los individuos, los procesos de reconocimiento grupal en un entramado institucional, la emergencia de dispositivos materiales y humanos que organizan un nuevo conjunto de normas (jurídicas, sociales, económicas, éticas etc.) que constituyen dispositivos de inserción, son la vía más directa para lograr ámbitos de inclusión desde la educación (Acevedo y Mondragón, 2005). Así las cosas, podría definirse que, con relación a la categoría vínculos, la inclusión son los modos de intervención estatal que buscan aminorar la conflictividad social regulando todos los ámbitos de la vida social.

Sociedad y e instituciones estatales debe propender por configurar programas y acciones conjuntas, si bien se trata de una idea social los deberes del estado son innegables en los procesos de restitución de derechos de quienes han sido excluidos a lo largo de la historia.

La acción del Estado en la esfera pública se configura como garante del acceso mínimo a los servicios básicos para todos los ciudadanos. Desde esta perspectiva la inclusión social atañe a unas determinadas políticas, mecanismos y programas que genere el Estado para la inclusión social.

Para comprender mejor este concepto de inclusión no puede caerse en reduccionismos, debe por el contrario verse desde una perspectiva compleja que permita dar cuenta de los elementos que integran estas prácticas que se desarrollan en contraposición a la exclusión.

El concepto de Cohesión social es muy útil para explicar cuál debe ser el sentido de la inclusión y que no se reduzca a meros procedimientos de vinculación de los excluidos; este concepto expone la necesidad de promover “sentido de pertenencia de los individuos a la sociedad, fundado en el goce efectivo de ciudadanía” (CEPAL, 2007, p. 14).

De esta manera puede definirse la cohesión como un consenso, un objetivo, un horizonte político que establecen los miembros de un grupo social acerca de la pertinencia de las acciones que pueden desarrollarse para alcanzar un tipo de desarrollo social (CEPAL, 2007).

Así, la cohesión social debe evaluarse a partir de la efectividad de las acciones que se desarrollan, pero además de las nociones y concepciones que tienen los integrantes del grupo social acerca de ella, es decir de la cohesión, esta cohesión debe cada vez parecerse más a una idea y propósito colectivo.

No basta entonces con diseñar un par de acciones por medios de instituciones educativas o un par de instituciones sociales que se dedican al trabajo con las poblaciones, hacen falta estrategias de difusión de las ideas que soportan esta cohesión social, estrategias no sólo para personas que consideran vulnerados sus derechos, sino en general para toda la población, para empresas privadas y públicas que permitan que sus empleados tengan condiciones laborales y salariales dignas, acceso a la cultura y a la recreación, esto podría influir en las brechas entre acceso a bienes materiales y culturales.

De lo anterior puede inferirse que la cohesión social supera una idea de exigibilidad de los derechos, es decir no se trata de un grupo de personas que podríamos

llamar excluidas que exigen el cumplimiento cabal de sus derechos, es la integración de los patrones de reconocimiento de todos como integrantes plenos de la sociedad que viabilizan el pleno ejercicio de su ciudadanía.

Es así como, la educación es el proceso que puede contribuir decididamente al fortalecimiento “si procura tener en cuenta la diversidad de los individuos y de los grupos humanos al mismo tiempo, evita ser a su vez un factor de exclusión social” (Duk y Loren, 2010, p. 66). De lo que se habla aquí es de procesos de la inclusión, “como un enfoque filosófico, social, político, económico y especialmente pedagógico, plantea la distribución de bienes simbólicos pero también el fortalecimiento de las condiciones materiales y la revisión de las condiciones de enseñanza (Coincaud y Díaz, 2012, p. 22).

3.6 La propuesta de la educación inclusiva para contextualizar el vínculo

Para comprender las posturas de educación inclusiva, se debe iniciar reconociendo que la educación no es un proceso exclusivamente relacionado con las instituciones educativas, ni es exclusivo de los seres humanos, esto porque a eso que llamamos educación ocurre desde el mismo momento en el que se nace y permite asegurar la supervivencia del individuo pero también de su especie; esa es la apuesta de la educación, asegurar que los individuos del grupo sepan cómo conservar su vida en un entorno y así las cosas, la educación es en principio un elemento intuitivo que se origina casi siempre en las familias y que ocurre a lo largo de la vida.

Los procesos educativos no son necesariamente procesos planeados y estructurados a partir de un diseño curricular, un número importante de los actos que se desarrollan al interior de la escuela son espontáneos y tienen que ver con elementos vinculares, las relaciones que se dan entre compañeros de estudio y de trabajo tienen que ver con la amistad, es decir se expresan en términos de solidaridad.

Sarmiento (2011) plantea que la educación debe ser entendida en términos de un proceso de “formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una

concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y sus deberes” (Sarmiento, 2011, p. 36) lo que supone que la educación inclusiva no podrá desarrollarse en instituciones aisladas de las realidades locales, aún más cuando se pretende una educación inclusiva y permanente.

No siempre las enseñanzas van en vía de lo que la moral oficial de un pueblo espera, también se educa para rechazar, para discriminar, para excluir; los imaginarios grupos sociales, al menos los occidentales están impregnados de un sinnúmero de sentencias denigrantes frente a sus mismos integrantes, cada característica es proclive de convertirse en un patrón de exclusión, el niño deforme, el cojo, el negro, el blanco, el alto, el feo, el pobre, el enfermo, el tonto, el que respeta las normas y hasta el bueno.

Estas sentencias no son ocurrencia de uno solo de los miembros del grupo, de hecho aparecen porque todos avalan la exclusión, incluso el mismo excluido, así lo refiere Foucault (1992) cuando afirma:

yo supongo que en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad (Foucault, 1992, p. 5).

Así que, los vínculos son creados y crean unos sistemas que definen los estilos de comportamiento y de discurso. Además, algunas veces los seres humanos toman como base diferencias biológicas para definir algunos vínculos y están constituidos por el entrelazamiento de todas las dimensiones de la vida en esta medida la ecología de los vínculos busca describir y comprender las relaciones que establece el individuo con su contexto vital. Es en este sentido que funciona la educación, construye y replica lo que todos decimos, hacemos y juzgamos, en el apartado que se presenta a continuación se hará especial énfasis en la educación inclusiva desde el ámbito institucional sin dejar de lado lo que se ha referido anteriormente, es decir sin olvidar el papel educador que tiene la sociedad como principio.

La forma en la que se ha abordado la diversidad de los seres humanos para lograr aprendizajes en el contexto educativo y particularmente en la escuela, ha transitado a lo largo de la historia por varias perspectivas teóricas y propuestas operativas de intervención.

Sin ánimo de realizar una revisión exhaustiva, ni desarrollar una genealogía sobre el tema, se abordará considerando tres ejes fundamentales: el desarrollo histórico de las propuestas pedagógicas, la perspectiva de diferentes disciplinas y la noción de relaciones, interacciones y vínculos. Partiendo de esas precisiones, se podrá comprender y contextualizar el problema y algunas de las hipótesis de acción que se desarrollaran más adelante. Estas hipótesis se fueron construyendo en la intersección de estos tres ejes como el mapa que permitió desarrollar preguntas acerca de los vínculos y guiar los diferentes procesos de esta investigación.

El desarrollo histórico de las propuestas pedagógicas cuenta con largo trayecto desde la negación y discriminación abierta hacia ciertos grupos de personas (mujeres, minorías étnicas, personas de clases sociales desfavorecidas, personas con necesidades educativas especiales, etc.), hasta la incorporación de los mismos desde la perspectiva del reconocimiento de sus derechos a ser educados en igualdad de condiciones (Parilla, 2002).

Los discursos pedagógicos, no necesariamente los clásicos, se encuentran envueltos en “fuertes contradicciones, “la inclusión de todos/as en una escuela homogénea”, “la integración de sujetos con necesidades educativas”; “la existencia de un currículo único que requiere de estrategias de diversificación curricular” (Coincaud y Díaz, 2012, p. 22).

La adaptación curricular implica ajustar o modificar los objetivos de aprendizaje en el marco curricular, permitiendo así, adoptar distintas formas según los requerimientos específicos de cada estudiante con relación a los aprendizajes prescritos,

esto implica que en los procesos pedagógicos también se requiere la transformación de las interacciones.

Estas adaptaciones no pueden afectar a los conocimientos básicos, dado que se han comprendido como elementos básicos de interacción social, en este caso no se trata simplemente de un caso de contenidos, se relaciona sobre todo con las formas de aprendizaje y los propósitos de la formación (Duk y Loren, 2010), estas adaptaciones deben responder sobre todo a las necesidades del contexto (Gómez y Sarmiento, 2011).

En ese largo recorrido, las discusiones acerca de las diferentes formas de aprendizaje y sus formas de abordaje han sido retomadas a partir de propuestas pedagógicas de académicos interesados en reducir las brechas que existen en torno a las propuestas para las diferentes poblaciones.

Por otra parte, también se han retomado por instituciones que han orientado sus esfuerzos a la estructuración de pactos internacionales, nacionales e institucionales; además por diversas disciplinas, marcos teóricos y modelos de abordaje desde lo curricular y pedagógico. Es en este amplio espectro de propuestas y discusiones que emerge la perspectiva de la educación inclusiva y las formas en las que se intervienen los contextos educativos (Uzcátegui, Cabrera y Lami, 2012), (Duk, 2010).

Como plantean Ainscow y Echetia (2008) el tránsito para la consolidación del término de educación inclusiva o inclusión educativa aún no es claro en muchos países y en algunos sigue siendo una modalidad de tratamiento a niños con discapacidad dentro de un marco general de educación. A escala internacional el término es visto como una reforma que apoya y acoge la diversidad de los estudiantes.

Desde la perspectiva de Echetia y Sandoval (2002), no existe una definición única de *educación inclusiva*. La consideran más bien un constructo social que intenta aglutinar diferentes aspectos relacionados con el reconocimiento a la diferencia y la diversidad.

Entonces, lo que recoge esta propuesta es la necesidad de los sistemas educativos de encontrar equilibrio entre lo que debe ser común para todos los estudiantes y la necesidad de atención a la diversidad y a la singularidad, para así evitar la desigualdad y la exclusión. En este sentido, la educación inclusiva debe recoger las diferentes propuestas y fundamentarse en la educación como derecho universal que permita la participación de todos los involucrados, reconociendo que la inclusión y la exclusión, se encuentran en continua tensión, son un proceso y no situaciones definitivas que por lo tanto el avance hacia uno de esos extremos solo se puede producir por la reducción del otro (Echeita y Sandoval, 2002). La escuela entonces debe reconocerse como un sistema vivo en continuo movimiento que afecta a los diferentes actores que se encuentran en ella, así como su cultura, su política y sus prácticas de aula.

Considerando lo anterior, resulta fundamental comprender las propuestas curriculares y pedagógicas que estructuran a la educación inclusiva, para con ello desentrañar las formas en las que los actores de la escuela interactúan y se vinculan entre sí desde esta perspectiva.

Las diferencias y la diversidad al ser reconocidas en los sistemas educativos han requerido también del desarrollo y adaptación de una amplia gama de metodologías y estrategias pedagógicas, las cuales permitan que los procesos de enseñanza-aprendizaje sean adecuados para atender las necesidades diferenciales.

Como plantea Cardona (2006), mientras las características de grupo (culturales, sociales, étnicas, de género, lingüísticas) describen las *semejanzas* entre sus integrantes, las diferencias individuales (desarrollo cognitivo y estilo de aprendizaje, desempeño, personalidad e intereses) contribuyen a la comprensión de la *diversidad*. Lograr la sinergia entre la *semejanza* y la *diversidad* es uno de los retos principales de la educación del siglo XXI y para ello, se hace necesario comprender las formas en las que los seres humanos aprendemos.

Hace unos años se creía que las diferencias en el aprendizaje se debían a diferencias en la inteligencia de los niños, en la actualidad se reconoce que las diversas formas de aprendizaje tienen que ver con múltiples factores entre los que se encuentran el contexto, el medio ambiente, la estimulación de los diferentes sentidos, etc. Esto ha llevado a que pedagogos, profesores y diseñadores de política pública consideren la importancia de una enseñanza ajustada a las necesidades de los estudiantes. Además Cardona (2006) plantea que la adaptación de la enseñanza parte de tres premisas básicas:

1. Que los estudiantes aprenden de diferente modo y a diferente ritmo;
2. Que la enseñanza para ser eficaz a de ajustarse a las diferencias.
3. Que debe estar centrada en el estudiante.

Para enfatizar lo anterior, Tomlinson (2000) por ejemplo, plantea la importancia de considerar que las diferencias entre los estudiantes tienen orígenes diversos como las experiencias vitales, la preparación que han recibido y su capacidad para aprender, los intereses que tienen alrededor de la vida misma y los estilos cognitivos. Si el maestro considera estas diferencias, podrá determinar lo que cada alumno necesita aprender, favoreciendo actividades que promuevan la autonomía, en ambientes naturales, conectando lo que aprende con experiencias previas y lo que es de su interés. Esta forma de enseñanza – aprendizaje, facilita la relación con los estudiantes y permite que el aprendizaje sea sostenible y perdurable. También evidencia la necesidad de transformar las interacciones y las relaciones que se establecen en los procesos educativos.

Existen diversos tipos de metodologías orientadas a lograr que los estudiantes aprendan. Las más clásicas son aquellas en las que se trabaja con el grupo de estudiantes completo, privilegiando el conocimiento del profesor, a través de la clase magistral o metodologías basadas en el contenido. En ellas, el profesor generalmente espera que los estudiantes aprendan el mismo material al mismo tiempo, privilegiando procesos de carácter cognitivo. En esta forma de ambiente de aprendizaje es difícil retomar las diferencias entre uno y otro alumno, dado que se espera homogeneizar todos los

procesos relacionados con el aprendizaje. Las relaciones que se establecen con los estudiantes son de menor proximidad.

De acuerdo con Elgueta y Palma (2014) existen diferentes formas de clase magistral, una de esas es la meramente expositiva cuyas características generales son: se concibe al estudiante como receptor pasivo, no existe el diálogo, ni la interacción, es monótona, no desarrolla habilidades en el estudiante, se sigue un solo esquema siempre, se orienta a los detalles conceptuales entre otras características. Lo que nos lleva a pensar que este tipo de clase propone a los estudiantes una forma particular de interacción que genera una forma de vinculación que mantiene al profesor distante.

Estos autores mencionan también que existe una forma de clase magistral que consideran puede ser formativa, pero esta requiere ciertas características y condiciones de parte del maestro. Por ejemplo, su capacidad para organizar la exposición de los temas, su sensibilidad para cubrir todos los contenidos, permite el debate lo que genera que se dé la interacción propiciando que los estudiantes manifiesten sus opiniones respecto al o los temas que se abordan.

Para la educación inclusiva, se aspira entonces a que haya un tránsito a otras metodologías dirigidas al aprendizaje que estén centradas en el estudiante, implican que el profesor tome en cuenta las diferencias e intereses de los estudiantes para construir el ambiente de aprendizaje.

Este tipo de metodologías, fortalecen procesos como los descritos por Tomlinson (2000), en estas se considera que son los estudiantes quienes en *pequeños grupos* desarrollan actividades que les permiten desde la experiencia lograr aprendizajes significativos. Entre estas encontramos el aprendizaje cooperativo y colaborativo que permite abordar de manera flexible y creativa la diferencia en el aula.

En la literatura sobre aprendizaje cooperativo, son varios los autores (Slavin 1980; Stallings y Stipeck (1995); Johnson y Johnson (1994), que han desarrollado

diferentes propuestas de trabajo en el aula a través del desarrollo de actividades en pequeños grupos, orientadas al aprendizaje.

La importancia que le dan al trabajo en equipo reside en que cada uno de los integrantes genere sus propias comprensiones y explicaciones para compartirlas con los demás y generar comprensiones de manera colectiva. De acuerdo con autores como Webb y Palincsar (1996), King (1993); O'Donnell y O'Kelly (1994) plantean que explicar requiere la organización de la información, la reinterpretación individual y expresarlo con las propias palabras, lo que implica que en ese proceso cada uno comprenderá de manera más profunda el tema en cuestión.

Dichos autores han comprobado que mientras más explicaciones se den más se aprende. Otra de las ventajas de este tipo de aprendizaje es que lleva a los integrantes de los grupos a la negociación de los aprendizajes, y genera nuevas formas de interacción que permiten el crecimiento en cuanto a la convivencia.

Otra metodología utilizada para la atención a la diversidad la constituye la enseñanza mediada por un compañero. Esta metodología surgió a finales del siglo XVIII y comienzos del XIX cuando aún no había educación pública en Estados Unidos.

Cardona (2006) sugiere como ejemplo en la experiencia desarrollada por Bell y Lancaster, quienes idearon un sistema a través del cual un solo profesor manejaba la educación de centenares de niños los cuales formaban parejas de tutores y tutorados y un asistente del profesor orientaba al tutor teniendo buenos resultados en la educación de esos niños.

Los avances más recientes relacionados con propuestas metodológicas para abordar los procesos de enseñanza aprendizaje son los que se han alcanzado con la propuesta elaborada por un grupo de investigadores ingleses Tony Booth y Mel Ainscow (2000), quienes desarrollaron el *Index for Inclusion* el cual tiene como objetivo

orientar a las instituciones que se han comprometido con la perspectiva de la Educación Inclusiva.

Ese tránsito de abordajes en el que se ha configurado lo que hoy se considera la educación inclusiva, ha requerido también de diferentes adaptaciones en la forma de asumir en la práctica, las implicaciones pedagógicas y educativas de la cuestión. A pesar de ello, en las investigaciones no se hace referencia explícita al respecto.

Se habla de la capacitación y formación de los docentes, de la necesidad de informar a los padres de familia para que contribuyan en los procesos, incluso se habla de la importancia de crear comunidad, pero no se plantea la forma en la que las instituciones educativas u otras instancias que atienden la educación para la diversidad lo realizan y tampoco se reconoce la importancia de las relaciones, las interacciones y los vínculos.

Las diferentes condiciones de discapacidad y la necesidad de atención, motivaron en el contexto europeo y norteamericano la configuración de un conjunto de medidas que posteriormente fueron reconocidas en otros contextos.

Sin embargo, este enfoque de atención inclusiva, al orientarse especialmente a personas consideradas discapacitadas no tiene siempre en cuenta a otras personas que también son excluidas por otras razones como sus creencias religiosas, orientaciones sexuales, raza, étnicas, apariencia física, sexo, género.

De aquí se parte para pensar en la educación inclusiva como una forma de hacer frente a la diversidad que está presente en los contextos educacionales. Se amplía así la representación de quiénes son los sujetos interpelados en y por esta nueva significación, abriendo espacio a nuevas subjetividades y a las intersecciones de sus marcadores (Infante, 2010).

Para Latinoamérica la propuesta de educación inclusiva ha estado directamente relacionada con la noción de Necesidades Educativas Especiales que ha derivado en la configuración de programas que involucra a estudiantes en “experiencia de pobreza, de diversidad étnica o cultural, además de aquellos con discapacidad, convirtiéndolos a todos en sujetos de la educación especial (...) una imagen de la diversidad que equipara las diferencias, entendidas como deficiencias, incluyendo aquellas construidas socialmente (Coincaud y Díaz, 2012, p. 20).

En Colombia como en diferentes países del mundo se han desarrollado políticas públicas a nivel nacional fundamentadas en los acuerdos internacionales para transitar hacia la educación inclusiva, desde esta concepción se otorga particular relevancia a un conjunto de políticas gubernamentales que le dan forma a los parámetros de atención a los ciudadanos que por diferentes razones son considerados objetivo de las políticas.

De tal manera que esta concepción de inclusión es la que regula las prácticas educativas (enseñanza, metodología, currículum, entre otras) así como también las ideas sobre situaciones de exclusión, diversidad y de manera significativa, sobre la construcción de identidades de todos los que participan (Infante, 2010).

Incluso la educación inclusiva adquiere un sentido más amplio que el de incluir a quienes han sido excluidos, y aborda la complejidad de visibilizar la diversidad y ofrecer oportunidad de educarse a todos, a cualquiera, lo que redundaría en la configuración de nuevos enfoques educativos en los que la inclusión de estudiantes que están en condición de discapacidad puedan ser atendidos como pueden ser atendidos el resto de los estudiantes,

la migración del concepto de inclusión desde la educación especial a espacios relacionados con la educación general (o regular) ha producido avances en la comprensión del fenómeno educativo contemporáneo al abordar la variabilidad que existe en el aprendizaje de los estudiantes (Infante, 2010, p. 292)

Sin embargo al reglamentarse lo que podría fluir como una forma de educar en la diversidad se complica. Para aproximarse al concepto de educación inclusiva, las diferentes propuestas se han fundamentado en la educación como derecho humano, esto no es nuevo, pero permite reconocer los esfuerzos que debe hacer no sólo la institucionalidad estatal, sino la sociedad en su conjunto pues al sistema escolar pertenecen también, padres de familia y las comunidades que alojan las instituciones, de ahí que se deban orientar esfuerzos hacia un “sistema escolar capaz adaptarse a las necesidades de todos los niños creando escuelas inclusivas” (Fernández, 2003, p. 3).

En este sentido las estrategias que se desarrollan con miras al mejoramiento de los procesos inclusivos deben desarrollarse más que desde sentidos académicos, desde significados sociales y miradas sistémicas que posibiliten abordar todos los elementos sociales con los que se relacionan los estudiantes.

Así lo señalan Jiménez (2008) y Acevedo y Mondragón (2005), cuando coinciden en considerar que los procesos escolares deben partir de los bagajes y saberes étnicos y culturales que han construido los estudiantes desde sus diversos procederes, en este sentido no puede existir una desconexión entre la experiencia en la escuela y los ambientes de los hogares de donde provienen.

Los acercamientos al diseño de ambientes inclusivos no pueden perder de vista el lugar de enunciación de los sujetos que constituyen las comunidades de aprendizaje, sus narraciones, leyendas y nodos que le permiten identificarse con su grupo, esto implica el reconocimiento de sus aproximaciones paradigmáticas siempre con miras a la construcción permanente de un currículo realmente democrático.

Una clave de esta educación inclusiva es la flexibilización curricular, visto así, no hay ninguna novedad y menos alguna dificultad, pero pensemos que el currículo es más que una estructura de diseño de los contenidos de aprendizaje, es todo un entramado de intenciones y prácticas que se materializa en las prácticas de cada miembro de la comunidad, esto es, desde el mismo PEI hasta los boletines de

evaluación, cuando se habla de la flexibilización curricular, como lo señala Fernández (2003) quizá el requisito fundamental para que haya una real educación inclusiva es la flexibilidad del currículo.

Una flexibilización curricular obliga pensarse en las distintas implicaciones de la vida escolar y que pueden categorizarse en diferentes niveles.

1. *Concepción de conocimiento*: aquello que significa conocimiento para la institución, puede orientar la flexibilización del currículo, una institución que asume como conocimiento el conocimiento moderno, difícilmente puede diversificar su estructura curricular. Así, el problema que generan los currículo únicos, es que se presentan como unos saberes y unas prácticas hegemónicas, que generalizan posiciones y excluye los problemas principales por los cuales transcurre la experiencia de los sujetos. De este modo, no se procura la igualdad educativa en la medida que no se da una participación en las experiencias educativas.

2. *Prácticas docentes*: se debe hacer un especial trabajo en el fomento de unas prácticas docentes acordes al horizonte institucional de la institución, preguntarse por cuáles son las prácticas docentes pertinentes para el desarrollo del currículo de la institución, que no exista una diferencia en la formación de docente, sino docentes formados para atender en la escuela normal a todos los niños con sus diferencias y peculiaridades.

3. *Enfoques curriculares*: teniendo en cuenta que el currículo también está definido por los enfoques didácticos que orientan las prácticas docentes, deben tenerse en cuenta el fomento del aprendizaje cooperativo, los grupos de formación de forma flexible, el desarrollo de un clima de confianza abierto y cercano y la potenciación de la resolución de problemas desde la experiencia de los niños y los jóvenes (Coincaud y Díaz, 2012, p. 16).

4. *Diseño Participativo*: la comunidad debe participar en las decisiones en torno a la estructura de su currículo, esto significa participar en el diseño de los programas, en la selección y el diseño de los materiales didácticos y en el fomento de prácticas pertinentes, “La educación inclusiva significa que el currículo prescripto, en tanto la corriente principal del curriculum, debe ser revisado y reconstruido para que incluya los intereses y las perspectivas de todos/as, y especialmente la de los menos favorecidos, los que se significan como diferentes desde la perspectiva escolar” (Fernández, 2003, p. 28).

5. *Infraestructura y materiales*: los escenarios y materiales educativos deben propender por el desarrollo de los objetivos de la institución educativa y deben responder a la pregunta de quién es el sujeto del aprendizaje y en este sentido todo material y espacio debe responder a las necesidades de los miembros de la comunidad.

6. *Relaciones Vinculares*: Se sabe que el aprendizaje exitoso está asociado a la calidad de los vínculos que se establecen entre los individuos involucrados en ese proceso (Bernard y Marshall, 1997). La calidad de los mismos se construye sobre la base de ciertas condiciones como son: las relaciones armónicas y cooperativas, la compasión y confianza, las altas expectativas que muestran respeto, proveen guía y se construyen sobre las fortalezas de cada persona. Quien guía los procesos de aprendizaje brindará oportunidades de participación y contribución que dan responsabilidad significativa, poder real para la toma de decisiones, sentido de propiedad y pertenencia, en últimas, sentido de conexión y significado dentro de un contexto educativo particular (1997). Para lograr lo anterior los implicados en el proceso educativo deberán trascender, la clase social, la etnia, los límites geográficos e históricos que en ocasiones imposibilitan que la educación se desarrolle en la lógica de los vínculos. Estas condiciones son importantes en los proceso de aprendizaje porque se concentran en nuestra humanidad y necesidades básicas compartidas. (Acevedo y Mondragón, 2005)

Es en este sentido que puede construirse un currículo desde el enfoque de la Educación Inclusiva. Fernández (2003) propone que para hablar de una escuela inclusiva no puede limitarse a los estudiantes que tradicionalmente han sido excluidos, la educación inclusiva es un proyecto global, que debe afectar a todos los individuos de la comunidad, plantea la “justicia curricular” entendiéndola por ella el acceso de todos a los aprendizajes a los que tienen derecho, en un marco de justicia, de igualdad y de inclusión, en ella no es suficiente la justicia distributiva vinculada a la experiencia de todos a los mismos conocimientos sino que son fundamentales los aportes y los análisis de la pedagogía, la didáctica, la socio antropología para establecer los fines y contenidos del currículo con el propósito de que en la escuela se puedan ofrecer los aprendizajes a los cuales todos tienen derecho.

En este mismo sentido Godoy (2001), afirma que el objetivo fundamental de la educación escolar es promover el desarrollo de ciertas capacidades y promover la apropiación de determinados contenidos culturales que posibiliten la participación y la interacción en el medio socio-cultural.

No obstante, se afirma que la experiencia ha demostrado que una de las variables importantes a considerar para lograr tal objetivo es el currículo escolar, dado que este garantiza que los estudiantes desarrollen las competencias necesarias para enfrentar los retos que se presentan socialmente, intelectualmente, etc.

Para lograr esto, la escuela “ha de conseguir el difícil equilibrio de ofrecer una respuesta educativa que proporcione una cultura común a todos los alumnos pero a la vez comprensiva y diversificada; que evite la discriminación y la desigualdad de oportunidades” (Blanco, 1999, citado en Fernández, 2003, p. 3).

Reconocer la diversidad de posicionamientos, ideas y características de los estudiantes, y no solo de aquellos que se encuentran en condición de discapacidad hace efectivos los derechos a la educación, “la igualdad de oportunidades y a la participación

ya que no pone requisitos ni mecanismos de entrada, selección o discriminación de ningún tipo” (Fernández, 2003, p. 5).

Los fines de la educación son los mismos para todos los niños, por ello la importancia de un enfoque, modelo pedagógico que ponga énfasis en los recursos pedagógicos más que en los estudiantes.

Fernández (2003) propone una serie de condiciones hacia las cuáles es necesario avanzar hacia un enfoque inclusivo en las instituciones educativas y que se pueden reseñar en: La valoración de la diversidad como un elemento que enriquece el desarrollo personal y social, la existencia de un proyecto educativo de toda la escuela que contemple la atención a la diversidad, la implementación de un currículum susceptible de ser adaptado a las diferentes capacidades, motivaciones, ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos, la utilización de metodologías y estrategias de respuestas a la diversidad en el aula, la utilización de criterios y procedimientos flexibles de evaluación y promoción y la disponibilidad de servicios continuos de apoyo y asesoramiento orientados a la globalidad de la escuela (Fernández, 2003, p. 6).

De otro lugar, Moriña (2004) plantea que el objetivo de la educación inclusiva no puede de ninguna forma pretender la homogenización de las diferencias, más bien debe buscar el reconocimiento de estas y buscar que la escuela se transforme en una comunidad en la que la inclusión se comprenda como un proceso educativo y social desde la diferencia.

Una institución que se organiza en torno a un proyecto educativo fundamentado en el diálogo igualitario y desde el cual todas las personas llegan a un acuerdo sobre los objetivos, las prioridades y las normas que configuran la escuela, cuenta con un proyecto dialógico y puede ser considerada como una organización democrática, una comunidad de aprendizaje.

Estos modelos dialógicos han mostrado su eficacia no solo en la superación del fracaso escolar sino en la configuración de escenarios, “en los centros transformados en

comunidad se confía en el potencial del alumnado y se busca el desarrollo pleno” (Uzcátegui, 2012, p. 142), en los que la educación especial no es “foco” de un programa compensatorio, sino que se configura en un conjunto de propuestas educativas y recursos de apoyo, especializado y complementario orientado a mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje (Coincaud y Díaz, 2012, p. 22).

La educación inclusiva debe ser participativa, intercultural (Coincaud y Díaz, 2012), democrática, esto implica reconocer a toda la comunidad que hace parte de una sociedad y de un sistema educativo como sujetos de derechos, propender por aprender a convivir en un sistema, por esta razón todos los medios de interacción de las individuos de un grupo social deben ser entendidos dentro del sistema de educación inclusiva, los medios de comunicación también construyen un imaginario social, en el que la sociedad se comprende como un sistema armónico y homogéneo; y en donde aparecen actores antagónicos: “nosotros” vs “ellos” (FETE-UGT, sf).

Como lo señalan Gómez y Sarmiento (2011), a pesar de que las políticas nacionales en Colombia contemplan la atención integral de todos los ciudadanos en especial aquellos menos favorecidos, los programas que se desarrollan actualmente no cumplen a cabalidad con este propósito. Estas políticas y programas, se han enfocado en la atención de personas en condición de discapacidad, no siempre se aspira a construir programas incluyentes, no necesariamente se apunta a la disminución de brechas, y al reconocimiento y reestructuración de valores.

Este fenómeno se presenta sobre todo por la necesidad de esfuerzos honestos y creativos de parte de las comunidades en su conjunto, diseñadores de políticas, ejecutores, instituciones dirigentes y trabajadores en todos los niveles, no se trata entonces de hacer que las personas se sientan incluidas, se trata de reconocer sus capacidades y orientar los procesos a la edificación de oportunidades reales (Gómez y Sarmiento, 2011, p. 52).

Es importante aquí asumir y adoptar las recomendaciones contenidas en la Declaración Mundial sobre Educación para todos (UNESCO, 1990), de que todos los niños, jóvenes y adultos, en su condición de seres humanos tienen derecho a beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje en la acepción más noble y más plena del término, una educación que comprenda aprender a asimilar conocimientos, a hacer, a vivir con los demás y a ser (UNESCO, 1990, p. 34).

Unido a lo anterior es importante considerar aquellas propuestas por la ONU y la UNESCO, frente a la implementación de políticas educativas inclusivas en torno a la diversidad y cuyas más significativas pueden ser:

1. Promover mecanismos de concertación entre diferentes sectores del gobierno y de la sociedad civil para el debate y monitoreo de las políticas educativas y para enfrentar las causas que generan desigualdad dentro y fuera de los sistemas educativos, proporcionando recursos adicionales y diferenciados para que los estudiantes en situación o riesgo de exclusión educativa o social puedan, en igualdad de condiciones, aprovechar las oportunidades educativas.

2. Adoptar medidas educativas para atender la diversidad, tales como: educación intercultural para todos; educación con enfoque de género; diversificación de la oferta educativa; flexibilización del currículo; elaboración de textos o imágenes que no contengan estereotipos de ninguna clase; extensión de la jornada escolar; y calendarios escolares flexibles según zonas y necesidades, entre otras.

3. Diseñar acciones específicas para asegurar, a determinados colectivos, el derecho a una educación de calidad en igualdad de condiciones dentro de las que se destacan: promover una educación intercultural y bilingüe para los pueblos originarios en todos los niveles educativos, dar prioridad a la mejora de la calidad de las escuelas unidocentes y multigrado de zonas rurales, vinculándolas al desarrollo local, definiendo estrategias de acompañamiento al trabajo de sus docentes y promoviendo la creación de redes entre escuelas, ampliar el acceso y mejorar la calidad de la educación para las personas con necesidades educativas especiales, fortaleciendo los procesos de escuelas inclusivas y transformando progresivamente los centros de educación especial en

centros de recursos para la comunidad y el resto del sistema educativo, proporcionar apoyo interdisciplinario a los docentes para la identificación y atención temprana y oportuna de las dificultades de aprendizaje, ampliar el acceso de los estudiantes a las tecnologías de información y comunicación con el fin de mejorar los aprendizajes y reducir la brecha digital e impulsar medidas para lograr un clima escolar favorable que propicie la integración, el respeto mutuo y la solución de conflictos a través del diálogo entre los diferentes actores de la comunidad educativa (Gómez, 2011, p. 68).

Estos modelos educativos con enfoque inclusivo, deben pensar que una de sus principales retos es el lenguaje, según Heinz, el mundo es una creación del lenguaje, no es más que una imagen, una representación del mundo (Schnitman, 1998, p. 102) por lo tanto el lenguaje permite acceder a los elementos simbólicos de la cultura por medio de los vínculos sociales.

En esta medida, si el carácter del conocimiento es el de estar o adaptarse a fines como la supervivencia (sentido darwiniano) pero también a lo puramente conceptual; entonces el conocimiento que construimos no solo debe satisfacer problemas para los cuales en cierta medida fueron constituidos sino que también deben encajar en estructuras más generales. por ejemplo: conformar políticas compensatorias para la inclusión social no solo implica que ellas deben satisfacer el problema particular para el cual fueron hechas sino también hacer parte o modificar estructuras conceptuales que nosotros ya poseemos.

En ese sentido, en la Guía de Buenas Prácticas para la Educación Inclusiva (Solla, 2013) se plantea que en términos generales una institución en la que las buenas prácticas se desarrollan requiere que la calidad integral de las intervenciones respondan desde la gestión y los procedimientos a las necesidades de los alumnos identificando las barreras de aprendizaje y participación que enfrentan para adaptarse al sistema educativo.

Su principal propuesta es proponer soluciones para la superación de las barreras que se orienten a un currículo flexible que permita las adaptaciones curriculares de acuerdo con las necesidades de toda la población que es atendida por el centro escolar, que además plantee cooperación de toda la comunidad y compromiso lo que mejorará la inclusión.

Desde la propuesta es importante también generar agrupaciones para el aprendizaje dialógico en aulas estables que permitan que los niños sean compañeros de referencia entre ellos y se generen grupos que fomenten las interacciones entre los diferentes integrantes de la comunidad educativa (Solla, 2013). En este sentido, los equipos de apoyo son fundamentales para el funcionamiento de las instituciones educativas que tengan como proyecto la educación inclusiva.

Solla (2013) también plantea la importancia de las familias ya que en general esta relación acerca a todos a la posibilidad de mejorar los niveles de desempeño de los estudiantes.

Por último, es importante destacar que considerar que en tanto la comunidad se organice adecuadamente y reconozca que cuenta con recursos podrá articular a todos los que se encuentran involucrados con la propuesta educativa para así potenciarse como comunidad.

Por su parte, Ainscow (1999) plantea que la mejora educativa es básicamente un proceso social y que una orientación inclusiva trata de aprender a vivir con la diferencia y las contradicciones que esta conlleva, lo que permite que se logre aprender a aprender de la misma.

4. Planteamientos epistemológico-metodológicos

No hay barrera, cerradura, ni cerrojo que puedas imponer a la libertad de mi mente.

Virginia Wolf

La creatividad nunca ha sido sensata. ¿por qué habría de serlo?

¿por qué tú deberías ser sensato? A lo largo del tiempo,

lo que un artista necesita es entusiasmo, no disciplina”

Julia Cameron

Este estudio se ubica en el campo de las ciencias sociales su naturaleza es cualitativa, fundamentado en el paradigma epistemológico hermenéutico-interpretativo o fenomenológico, ya que como plantea Schwandt (2000) plantea que el conocimiento es una construcción, no un descubrimiento. En la investigación acerca de lo humano para dar sentido a la experiencia que queremos conocer elaboramos conceptos, modelos y esquemas dinámicos que nos permiten de manera iterativa dar sentido a la experiencia y constantemente comprobar, ajustar y modificar las construcciones. Estos modelos permiten comprender la particularidad de los fenómenos sociales como experiencia de los actores involucrados en ellos y como plantea Creswell (2013) describirlos desde la forma en la que estos comparten el sentido de esa experiencia.

Desde la justificación que realiza Dilthey (1949) de la existencia de las ciencias humanas o del espíritu, en la que explica que su objeto de estudio es el mundo del hombre, un producto del espíritu humano, algo creado históricamente por el hombre, se asume que el investigador y la realidad investigada no pueden desvincularse. En este principio se plantea la identidad sujeto-objeto que deriva en consecuencias metodológicas, que como plantea Mardones (2005) se cristalizan en el supuesto de que la forma de captar el mundo significativo, de manera adecuada, es la comprensión. En ese sentido la hermenéutica reconoce que el conocimiento de lo humano no se puede desligar de la trama de la vida cotidiana, de las interacciones comunicativas y del lenguaje. Es por ello que esta investigación abordó el estudio de los vínculos como

fenómeno humano en un contexto escolar cuyo Proyecto Institucional es la educación inclusiva, reconociéndolo en su complejidad desde la perspectiva del paradigma eco-eto-antropológico y sistémico, lo que permitió develar y comprender las dinámicas de los procesos interaccionales considerando los diferentes niveles de realidad en donde se ubican los actores, las interfaces que se generan entre estos y cómo comprenden y experimentan la vinculación.

La estrategia a través de la cual se puso en acción el paradigma hermenéutico interpretativo o fenomenológico para conectarnos con el mundo empírico, fue la modelización sistémica, la cual a su vez permitió la conexión con diferentes métodos que permitieron la recolección de información y el análisis de los datos empíricos. Como plantea Vasilachis (2006) reconocemos que en la investigación en ciencias sociales coexisten metodologías orientadas a dar respuesta a la pregunta de investigación dándole mayor solidez y validez a la o las respuestas, por lo que se decidió que el acceso al contexto se realizaría desde una perspectiva multi-métodos. Al ser los vínculos emergentes y el foco de esta investigación, nos interesó caracterizar, interpretar y comprender las relaciones e interacciones que se dan en la vida cotidiana entre los actores de un contexto escolar y el significado que le atribuyen los actores a esas interacciones y las formas en las que se organizan. Así mismo, al abordar el fenómeno en ese contexto particular se utilizó el método de estudio de caso ya que como plantea Stake (1991), este permite el estudio de la particularidad mediante la interacción de los contextos lo que permite comprender y visualizar su complejidad. Además el estudio de caso dada su singularidad puede favorecer la comprensión de fenómenos de naturaleza similar, lo que permitirá comprender desde este ejemplo, los vínculos, las relaciones e interacciones en proyectos educativos en contextos con características y objetivos similares. Para esta investigación el caso es la expresión del principio hologramático el cual plantea que las partes están en el todo y el todo está en las partes, considerando que “la complejidad se halla en el corazón de la relación entre lo simple y lo complejo porque una relación tal es, a la vez antagonista y complementaria (Morin, 2004, p. 144).

4.1 Modelización sistémica como método de construcción de conocimiento

El método para desarrollar esta investigación se basó en la modelización sistémica, entendida como la acción intencionada de abordar, conocer, interpretar, comprender e intervenir un sistema complejo en términos de definir una serie de relaciones, hechos, elementos, subsistemas, niveles, operaciones y variables delimitadas externamente y cuyos componentes adquieren significado por su capacidad de estructurar el todo, en un contexto determinado (De la Reza, 2010).

La elección de la modelización se fundamenta en planteamientos como los de Le Moigne (1995) quien considera que al percibir un fenómeno como complejo es necesario abordarlo desde una perspectiva que permita mostrar el dinamismo de su constitución, representándolo por “un conjunto de acciones teleológicas en un ambiente activo”, que son a la vez *sincrónicas* (dando cuenta de cómo funcionan), *diacrónicas* (referido a cómo se transforman) y *recursivas* (que logran la autonomía de su producción) (1995, p. 169).

Las bases epistemológicas de la modelización se fundamentan en la teoría del conocimiento-proyecto por oposición al conocimiento-objeto. Se reconoce que es una creación del modelador lo que lo convierte en actor del fenómeno que está investigando, esta acción o acciones no son neutras en tanto reconocen la relación sujeto-objeto como unidad (Hernández, 2010).

Por otra parte, la modelización se concibe como estrategia en cuanto es por definición y por construcción deliberada un sistema de acciones complejas que permite al investigador tomar decisiones como resultado de nuevas formas de acción relacionadas con la comprensión y transformación del fenómeno que se está abordando (Le Moigne, 1995). Se ocupa principalmente de dar cuenta de la acción intencionada del investigador por modelizar el camino a seguir en la investigación. Ésta se centra en una perspectiva heurística la cual se basa en la elaboración de hipótesis de acción a partir de

las cuales se genera la toma de decisiones contextualizadas y con base en criterios conceptuales que nos permiten mirar los fenómenos en su complejidad.

En este sentido, quien dispone y organiza la modelización es el creador de la misma y es quién de manera estratégica y creativa define mapas o esquemas directores complejos, que le permitirán guiar la delimitación del fenómeno que abordará así como las acciones que se desplieguen al definirlo. Los caminos que crea para acceder al fenómeno tienen la cualidad de suscitar y evaluar en forma proyectiva propiedades emergentes del fenómeno que en el inicio de la investigación no se vislumbraron.

En cuanto método sistémico-axiomático-inferencial, -por contraste con un método analítico, hipotético, deductivo, experimental-, la modelización sistémica de la complejidad, guía sus razonamientos desde diferentes lógicas como los razonamientos abductivos y autorreferenciales (Hernández, 2010). En este sentido, el proceso de modelización es un instrumento de producción de conocimiento, activo, multidimensional y complejo desde el cual construimos una representación proyectiva de los comportamientos percibidos en un fenómeno dado.

La modelización sistémica propuesta para esta investigación inició con la delimitación y contextualización del contexto y el sistema considerando su organización interna y los diferentes subsistemas que lo constituyen para poder comprender los intercambios e interacciones que se generan entre estos y del sistema en su conjunto con el entorno. Lo anterior permitió conocer sus fronteras, funciones y estructura, así como la dinámica de intercambio que permite la adaptación a la situación y cómo se fueron construyendo los procesos auto-eco-organizativos desde los que emergieron los vínculos en el proyecto de educación inclusiva del colegio.

La modelización entonces emerge de la co-construcción del problema en encuentros sistemáticos con diferentes actores del Colegio, elaborando desde la concepción que ellos tienen de la escuela, sus interacciones y mecanismos un camino para la comprensión, oscilando entre conversaciones formales, observaciones,

aprendizajes de actores e investigadora. Lo anterior permitió trazar un mapa virtual, el cual se fue modificando en la medida en que se co-construyó (actores-investigadora) un territorio en el que emergieron los caminos para comprenderlo y plantear propuestas para su transformación. En este sentido como plantea Miermont (1993) se identificaron tres ejes que guiaron la investigación y que son parte intrínseca de una modelización:

1. *Ejes temporales:* sincronía (comunicacional/cognitiva), diacronía (retrospectiva/prospectiva, regresión/progresión)
2. *Ejes espaciales:* reunión/distancia; pequeños grupos/grandes grupos
3. *Ejes formales:* catarsis, descarga emocional/contención, canalización de emociones; conversaciones/elaboraciones; fusión/diferenciación; problemas/soluciones.

Contribuyendo entonces a la posibilidad de aclarar el sentido que para los actores tiene participar en un proyecto de educación inclusiva que les ha implicado cambios y adaptaciones contundentes en su vida personal, en la organización y en la institución. En la figura 5 se presenta el proceso de modelización de la investigación.

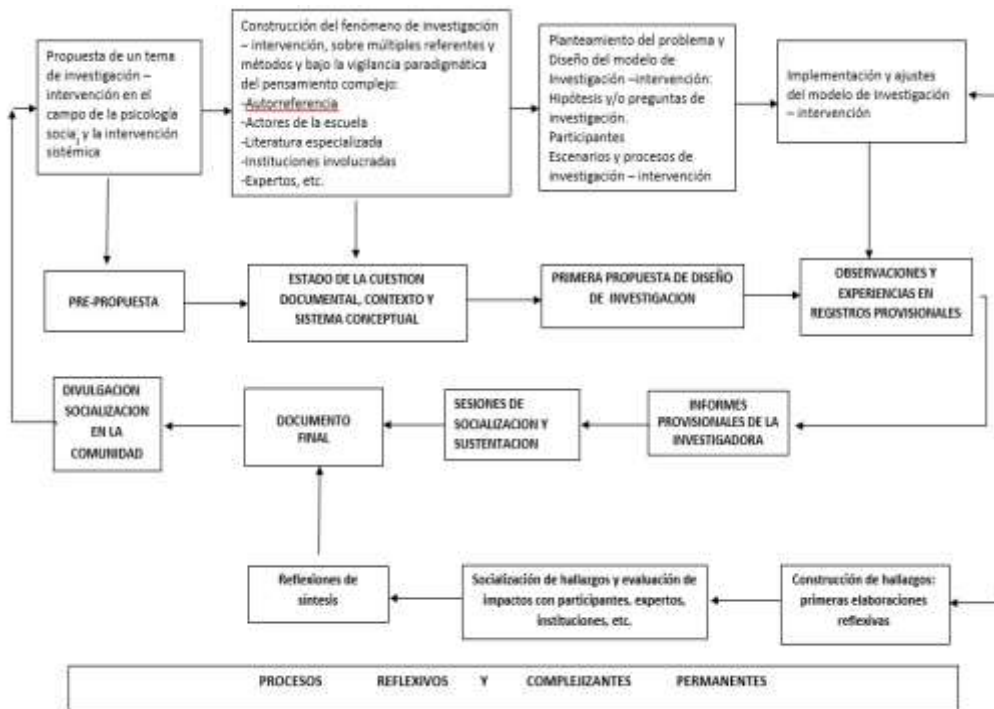


Figura 5. *Proceso de modelización de la investigación*

Por otra parte, se utilizaron métodos como la cartografía social, entrevistas a profundidad, introduciendo preguntas desde la lógica de los diálogos generativos y la observación participante. Utilizar estos métodos permitió involucran a los actores elegidos estratégicamente para ubicar situaciones de cambio potencial, en la identificación, el estudio y la solución de situaciones problemáticas, asumiendo la construcción del conocimiento como un compromiso necesario para la solución de los fenómenos y problemas sociales.

4.1.1 Cartografía social

“El mapa no es el territorio y el nombre no es la cosa nombrada”

Korzybsky, Alfred.

Uno de los métodos centrales, a través del cual se abordó la comprensión de los vínculos en la propuesta educativa del Colegio fue la cartografía social.

Este método surge como una forma de investigación que permite tener acceso al entramado que se genera en un espacio-tiempo particular, a partir de la construcción de representaciones gráficas o mapas. A través de ésta método, se puede conocer el territorio social relacionado con un fenómeno en cuanto al lugar en dónde sucede, los actores que participan, las relaciones e interacciones que se establecen entre estos y las formas de poder y las tensiones que surgen en ese contexto social. También permite aproximarse a las formas en las que los actores comprenden el espacio social para con ello generar la emergencia de propuestas de transformación de sus realidades para alcanzar los objetivos de cambio y movilización de problemáticas específicas.

Desde la perspectiva de diferentes autores (Paulston, 2000; Diez Tetamanti, 2014; Vélez y Varela, 2012; Ruitenberg, 2007) la cartografía social, es el producto de una construcción colectiva, horizontal y participativa que permite reconocer que quienes participan en la <<obra >> del mapa poseen saberes diversos sobre el <<lugar>> y van

ensamblando las piezas a manera de rompecabezas permitiendo que emerja la representación colectiva (Diez Tetamanti, 2014). Desde ahí, se construye el acceso al conocimiento del territorio tanto como a sus posibilidades de transformación. Como metodología de trabajo en campo y como herramienta de investigación, se concibe a la cartografía social como una técnica dialógica que permite a través de la representación del territorio la emergencia de los significados construidos alrededor de las formas en las que se relacionan los espacios sociales que configuran el territorio, los actores y las subjetividades (Vélez y Varela, 2012).

La cartografía social, por otra parte permite reconocer e incorporar en la investigación los intereses y las posiciones –incluso políticas- de las comunidades. Desde la perspectiva de esta investigación y considerando los planteamientos de la complejidad consideramos que la realidad que se está representando en los mapas es dinámica y cambiante y es por ello que cuando los actores de un contexto particular construyen colectivamente el mapeo, éste corresponde a un espacio-temporal particular que da cuenta de un momento específico de esa realidad. De hecho, en el momento de la elaboración de los mapas, se produce un proceso generativo en el cual los participantes reflexionan y se imaginan futuros posibles, los cuales no quedan solo en su imaginación, ya que dada la retroactividad de la información y sus efectos sobre las acciones, favorecen de inmediato cambios en las relaciones e interacciones de quienes co-construyeron el territorio.

4.1.1.1 La construcción de los mapas de redes

La construcción de los mapas sociales puede darse en cuatro niveles que pueden superponerse cuando construimos un mapa social.

Posiciones: en el caso de la escuela como territorio nos permiten ubicar los diferentes actores que participan en las dinámicas organizacionales, de comunicación, educativas y de convivencia (directivos, equipos de apoyo, docentes, estudiantes, padres de familia, ONGs, instituciones de salud, protección, rehabilitación, etc.).

Problemáticas: relacionadas con el contexto escolar y que en el momento de identificar cómo imaginan el territorio emergen como parte de la reflexión colectiva.

Representaciones: este punto se refiere a la forma en la que cada uno de los actores que participan en la co-construcción del mapeo, comprende las interacciones, relaciones y vínculos.

El tipo o tipos de relación: que se están estableciendo entre los diferentes actores y subsistemas que configuran el sistema escolar. En este sentido, se trazan en el mapa líneas de diferentes colores con convenciones decididas por los actores que lo elabora. Algunos de los tipos de comunicación que se pueden plasmar en la construcción de los mapas son:

- ◆ de comunicación: fluida, indiferencia, de conflicto;
- ◆ de tensiones: muestran las posiciones encontradas, diferentes puntos de vista de cómo atender el problema, diferentes intereses, diferente forma de entender el problema; y,
- ◆ de deseo: estas líneas se trazan para definir qué es lo que nos gustaría que sucediera diferente a lo que está sucediendo.

En tal virtud, visualizar en un mapa todos los elementos antes descritos permite identificar nodos, vínculos, interacciones y espacios que aún no se conectaban en la red y que pueden convertirse en un recurso que fortalezca los diferentes procesos que suceden en la escuela. El efecto de la red es la creación permanente de respuestas novedosas y creativas para satisfacer las necesidades e intereses de los integrantes de una comunidad, de forma solidaria y auto-organizadora, tiene efectos autopoieticos que fortalecen las interacciones y permiten la co-creación de nuevas posibilidades para el tejido del sistema escolar.

Este método de investigación comparte algunos de los elementos del pensamiento complejo relacionados con las formas de abordar fenómenos como el de

los vínculos con las conversaciones y los diálogos generativos, en cuanto al poder que tiene el procedimiento de la cartografía para hacer emerger las dinámicas de las relaciones e interacciones que suceden en el territorio que en este caso es el colegio como sistema escolar. Es por ello, que en el proceso de la cartografía las guías incluyeron algunas preguntas generativas las cuales se orientaron a buscar la reflexión de los participantes con relación a la manera en la que abordan las tensiones que surgen en el territorio y cómo reflexionar hacia propuestas de transformaciones del mismo a través de las líneas de deseo, ubicando los recursos y las posibilidades de movilización en ello.

4.1.2 Las conversaciones y los diálogos generativos

Fundamentada en los nuevos paradigmas como el de Ilya Prigogine (1994) y su trabajo sobre autoorganización, caos y tiempo irreversible; a Edgar Morin (2003) y el paradigma de la complejidad; a Félix Guattari (1994) y el paradigma estético; como así también a la importancia de la inclusión del observador propuesta por el constructivismo de Heinz von Foerster (1994), y al énfasis del construccionismo social en la construcción social de la realidad y las ciencias de Kenneth Gergen (2000) y W. Barnett Pearce (1994), entre otros las conversaciones y diálogos generativos fueron una de las estrategias a través de las cuales se construyó conocimiento, reflexión y movilizaciones con los actores del colegio.

Como enfoque de construcción de conocimiento el diálogo generativo o creación dialógica (Schnitman, 2010), permite a través del diálogo reflexivo y el aprendizaje conversacional entre personas y grupos humanos la creación de nuevos significados alrededor de acontecimientos, actos o episodios compartidos y la visualización de las posibilidades de transformación que existen alrededor de los mismos.

El diálogo generativo es una oportunidad para conocer cuáles son las comprensiones colectivas que tenemos acerca de un fenómeno social en el que participamos, haciéndonos preguntas que permitan revisar perspectivas de los

involucrados, las relaciones, las posibilidades alternativas; recuperar o reconocer nuestros recursos y potencialidades, cuestionar lo que damos por hecho para transformarlo.

Como plantea Schnitman (2010), el diálogo es la forma a través de la cual se pueden modificar las relaciones entre los participantes de un grupo y crear acciones conjuntas que permitan la reconstrucción del tejido social ya que en estas conversaciones se intercambian experiencias, sentimientos, se reconstruyen significados que orienten las acciones hacia caminos compartidos, se reconocen vínculos y se fortalecen o transforman los ya existentes.

Esta perspectiva plantea que es *en* y *desde* los diálogos que emergen aprendizajes que permiten la co-creación de alternativas y mundos posibles construyendo enlaces, nuevos proyectos y acciones conjuntas para la transformación de lo social.

En esta investigación se retomó la propuesta de los diálogos generativos incorporándola a diferentes procesos metodológicos desarrollados en la investigación.

◆ En el proceso mismo de la modelización se realizaron diálogos generativos relacionados con las decisiones co-construidas entre la investigadora y los actores del colegio. La pregunta que orientó los diálogos iniciales para generar la modelización fue: ¿Cómo podemos articular nuestros recursos para comprender la emergencia de los vínculos en el colegio?

◆ Definidos los subsistemas y los actores participantes en ésta investigación se desarrollaron conversaciones generativas a través de algunas de las preguntas propuestas por esta perspectiva, como son: ¿Cómo contribuyen a mejorar las interacciones y las relaciones en la institución?; ¿Cómo participan en la generación de diálogos constructivos para el mejoramiento de las acciones, interacciones y relaciones para fortalecer el proyecto de educación inclusiva?, entre otras.

◆ Se introdujeron en el proceso de la cartografía social preguntas y reflexiones generativas, cómo son: ¿Qué hemos aprendido a través del mapeo?; ¿Cómo quisiéramos que se transformará la manera de relacionarnos e interactuar, para potencializar el proyecto de educación inclusiva?¿Cómo podemos encontrar alternativas de transformación a través de visualizar las formas en las que nos comunicamos?; Si hiciéramos una transformación en las formas en las que interactuamos, construyendo objetivos comunes ¿a dónde nos conduciría esa decisión?

Introducir las preguntas generativas en el proceso permitió co-construir alternativas para mejorar las formas de relación, interacción y los vínculos. También se reflexionó alrededor de ciertos mitos compartidos en algunos de los subsistemas acerca de lo organización de la institución, cuestiones curriculares y pedagógicas, de recursos, entre otras. Este ejercicio reflexivo favoreció el reconocimiento de los saberes de los participantes en el proceso de investigación, además de conseguir la identificación de las formas en las que se vinculan e interactúan unos con otros. También permitió ubicar los principales obstáculos para la emergencia de relaciones constructivas en las que se reconozcan las tensiones, las diferencias, las posibilidades, las situaciones de exclusión, pero también las de inclusión.

Las conexiones que se establecen entre la modelización sistémica, la cartografía social y un sistema generativo tienen que ver con que todas ellas, vinculan el problema y el propósito en un diseño reflexivo en espiral en el que el reconocimiento de un plan, la observación y la reflexión acerca de las acciones que lo materializan permiten ajustar y recrear estrategias de intervención y acción. Este proceso es una movilización cíclica – como una investigación reflexiva o una investigación-acción– hasta alcanzar una resolución que los participantes evalúan adecuada para sí mismos y el colectivo.

4.2 Diseño metodológico

Esta investigación privilegia la perspectiva cualitativa ya que se considera está en sintonía con el paradigma de la complejidad dado que comparte la mirada de integralidad y considera la totalidad, además de las múltiples y cambiantes relaciones que se establecen entre las distintas dimensiones de un fenómeno en el contexto en el que emerge. Es así como, para esta investigación se asume la escuela como el sistema, el “todo” como espacio de múltiples interacciones que se organizan en torno a un proyecto de educación inclusiva que demanda formas específicas de relación, interacciones y con éstas diferentes dinámicas en las que se definen diferentes tipos de vínculos.

En esta lógica la mirada investigativa debe acoger el principio de la incertidumbre, común para el pensamiento complejo y el enfoque cualitativo ya que ambos plantean que en el campo de conocimiento no existen verdades absolutas, lo que permite comprender que las dinámicas en una organización viva como la escuela responden a situaciones contextuadas y por ello inciertas. Desde ambas perspectivas (la de la investigación cualitativa y la construcción de conocimiento que sustenta el pensamiento complejo) se reconoce la verdad como una construcción social contextuada e histórica. En ese sentido, no existe una verdad única, sino múltiples verdades construidas por individuos situados en contextos y en condiciones específicas.

Ambos enfoques además se acercan a los fenómenos desde una mirada abierta, dinámica y cambiante desde la que se reconocen las tensiones que emergen en los contextos que se están investigando, que además requiere el análisis de los patrones comunes de pensamiento en dos sentidos: los más usuales o repetitivos, pero también lo excepcional o “casos negativos”, que ameritan ser analizados porque en ellos se encuentran nuevas preguntas.

Tanto en el pensamiento complejo como la perspectiva cualitativa se considera que el conocimiento es un producto social y que su proceso de producción colectivo está

atravesado e influenciado por los valores, las percepciones y los significados de los sujetos que lo construyen y de una época en particular.

En este sentido se intenta superar el paradigma mecánico vigente el cual asume la dicotomía “dato – información”, entendiendo al primero como objetivo y al segundo como subjetivo. Por el contrario, un abordaje sistémico desde el paradigma de la complejidad elimina esta falsa dicotomía y acentúa los elementos comunes de, por lo menos, cuatro aspectos: la información subjetiva, la información objetiva, el proceso empírico de sensaciones – percepciones y las acciones sobre la información, considerándolas en un complejo dialéctico (Barberousse, 2008). La información se muestra como comprensiva, estructurada y distribuida ya que integra todos los elementos anteriores desde el punto de vista de la verdad pragmática.

Para poder abordar la complejidad de los vínculos en el colegio como sistema fue necesario desarrollar varias fases las cuales permitieron a través de la modelización sistémica una secuencia intencional de interacciones con los diferentes actores de la institución a través de la cual se pudieron configurar los diferentes escenarios involucrados en las dinámicas vinculares. La construcción de los escenarios se realizó en coparticipación con el Rector de la Institución, esto debido a que el primer vínculo con el colegio se estableció con él como líder. En estas fases se fue modelizando la investigación a través de las reflexiones realizadas con los actores del colegio. En la tabla 3 se presenta de manera detallada cada una de las fases de la investigación.

Fases de la investigación.

Tabla 3. Elaboración propia

	FASES	PARTICIPANTES	METODOS Y TECNICAS	INSTRUMENTO	RESULTADOS
PROCESO REFLEXIVO	Caracterización del contexto escolar	Rector, Integrante equipo de apoyo, Madre de familia	Observaciones Entrevistas Análisis Documental	Diario de campo Entrevistas Matriz de análisis de documentos	Identificación de los actores y definición de los subsistemas que integran la institución.

FASES	PARTICIPANTES	METODOS Y TECNICAS	INSTRUMENTO	RESULTADOS
Construcción del fenómeno de investigación sobre múltiples referentes	Investigadora, Rector institución, coordinadores	Revisión documental Entrevistas	Mapas conceptuales	Estado de la cuestión Problema de investigación, preguntas y objetivos
Planteamiento del problema	Investigadora, Rector de la institución Meta observadora.	Revisión documental Entrevistas	Mapa conceptual	Pregunta de investigación y objetivos
Diseño del modelo de investigación intervención, hipótesis y o preguntas de investigación. Concertación con participantes, escenarios y procesos de investigación-intervención.	Investigadora, Rector,	Diseño de investigación	Diseño de Talleres Guías cartogramas Guías de entrevista	Organización de los talleres y las entrevistas
Caracterización de los vínculos y las interacciones en la escuela.	Investigadora, Rector, Coordinadores, Orientadoras, Equipo de Apoyo, Profesores, Estudiantes, Padres de familia.	Observación Cartografía Diálogos Generativos	Guía de elaboración de los mapas Entrevistas	Mapas Identificación de los vínculos y las interacciones Transcripciones
Reconocimiento de alternativas para el cambio en las interacciones escolares.	Investigadora, Rector, Coordinadores, Orientadoras, Equipo de Apoyo, Profesores, Estudiantes, Padres de familia.	Cartografía Diálogos Generativos Reuniones de Comité Directivo Reuniones del Comité del equipo de Apoyo	Mapas Diario Reflexivo	Identificación de las posibles alternativas de solución con los diferentes sistemas.
Recomendaciones para el cambio	Investigadora, Rector, Coordinadores, Orientadoras, Equipo de Apoyo, Profesores, Estudiantes, Padres de familia	Reuniones de sensibilización.	Documento de análisis de emergencia de los vínculos.	Acuerdos para definir acciones de movilización

4.2.1 Fase 1. Caracterización de la complejidad del sistema y los subsistemas que lo componen

Esta fase consistió en comprender como está configurado el contexto de la investigación, lo que permitió establecer relación con actores clave, que facilitaron el acceso a los diferentes subsistemas y a actores de la Institución. Para ello se realizaron varias entrevistas con el rector, una entrevista con un profesional del Equipo de Apoyo y una entrevista con una madre de familia. Se asistió a varias reuniones de Consejo Directivo y otra realizada con el Equipo de Apoyo de la Institución. Las entrevistas, conversaciones y la observación permitieron en ese primer acercamiento, definir junto con los participantes una primera versión de los subsistemas y los actores que los integran, además del desarrollo de los talleres para la construcción de los cartogramas.

También se pudo hablar acerca de las expectativas que de cada uno de ellos con respecto al proceso de investigación propuesto y las movilizaciones que esperaban que se lograran al ir construyendo el mapa de los vínculos, relaciones e interacciones en el sistema escolar y las repercusiones de las mismas en la consecución de los objetivos educativos del proyecto de Educación Inclusiva. De forma paralela se inició la revisión de los documentos rectores de la institución.

4.2.2 Fase 2. Construcción del fenómeno de investigación desde múltiples referentes

Con la finalidad de construir el fenómeno de investigación, se realizaron varias reuniones con el rector y los coordinadores, además de asistir a varias reuniones del Comité directivo y grupos de profesores con la finalidad de dar a conocer lo que en la Fase 1 se había desarrollado y reflexionado acerca de la importancia de realizar la investigación. Por otra parte, se realizaron en varios momentos observaciones de algunas aulas de clase, así como de los espacios en los que interactúan los diferentes actores del Colegio como los descansos, los momentos en los que los estudiantes

abordan las rutas escolares, interacciones del rector con profesores y estudiantes, además de la asistencia a reuniones del Comité directivo.

Esta información junto con la revisión de documentos y la revisión de diferentes bases de datos y literatura sobre vínculos y educación inclusiva permitió definir el fenómeno de investigación los subsistemas, así como los aspectos que se abordaron en la construcción de las cartografías y las entrevistas en profundidad. En este momento se acordó con los participantes en la investigación los diferentes momentos en los que se realizaron los talleres de Cartografía.

4.2.3 Fase 3. Planteamiento del problema, la pregunta y los objetivos de la investigación

Como producto de la reflexión de las Fases 1 y 2 se definió el problema y la pregunta y los objetivos de la investigación. Al definir el problema con los actores del contexto de la investigación se logró involucrar a los participantes de los diferentes subsistemas en los procedimientos posteriores de la investigación. En este momento se diseñaron las guías para la construcción de los cartogramas, en donde se incorporaron preguntas sugeridas por la estrategia de los diálogos generativos con la intención de movilizar las comprensiones que surgieron relacionadas con las dinámicas de la institución que generan formas particulares de vinculación.

4.2.4 Fase 4. Diseño y desarrollo de los talleres para la elaboración de los mapas con los diferentes escenarios identificados

Estos primeros cartogramas permitieron acercarse en un primer nivel de análisis a las comprensiones y representaciones que tienen los actores del territorio. Para comunicación las relaciones e interacciones entre los diferentes actores de la institución. Identificados estos subsistemas se construyeron los escenarios, entendidos como los nodos de relaciones donde confluyen las fuerzas del cambio y que como tales

conforman una unidad de sentido y significado que permiten la activación de reflexiones y movilización entre los actores que los conforman.

En la figura 6 se presenta la configuración del sistema escolar del colegio República Bolivariana de Venezuela, los subsistemas y las interacciones que lo conforman.

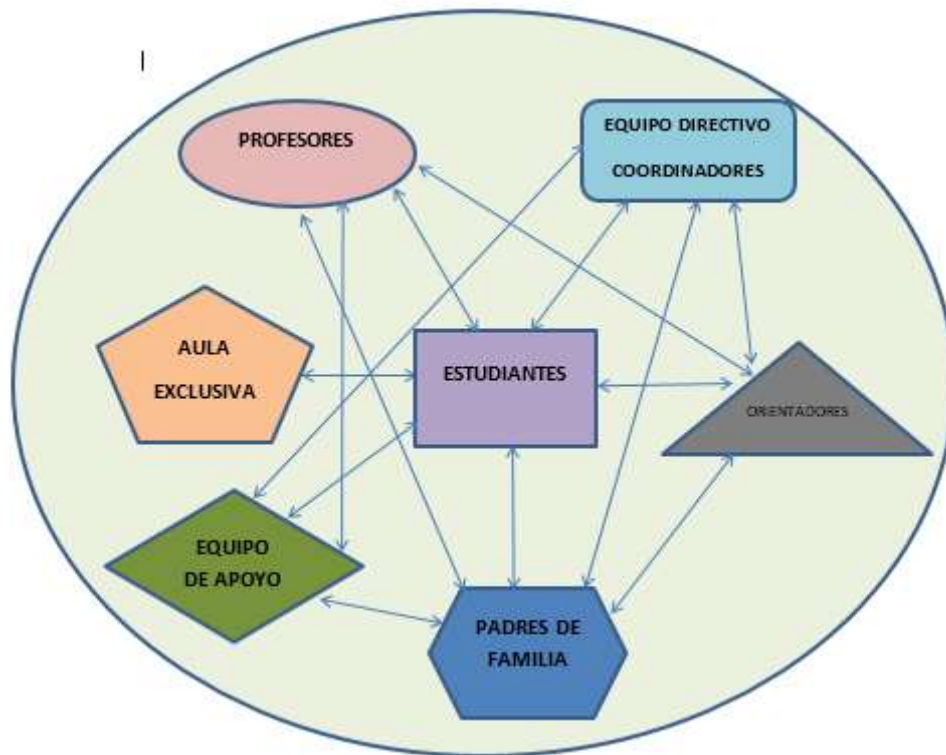


Figura 6. Mapa de la organización del Colegio República Bolivariana de Venezuela

Este primer mapa de los actores y escenarios desde los que se construye la interacción y sus dinámicas se perfiló a partir de la información obtenida mediante las conversaciones iniciales con actores claves de la institución como: el rector, una Coordinadora del Colegio, integrantes del Equipo de Apoyo y una Madre de Familia. Con esta información se diseñaron los diferentes escenarios en los cuales se construyeron los cartogramas y las entrevistas.

4.2.5 Procedimientos de recolección e instrumentos de recolección de la información

4.2.5.1 Diario reflexivo

Esta técnica de recolección permitió organizar la información de las observaciones, entrevistas y conversaciones realizadas por la investigadora en las visitas cotidianas a la institución.

Desde el inicio de los acercamientos al contexto, registró información en reuniones de Consejo y comités, aulas de clase, biblioteca y teatro de la institución. Dadas las características del formato utilizado se registraron las reflexiones que fueron surgiendo al confrontar la descripción y las interpretaciones que se fueron elaborando en el transcurso de la investigación. También sirvió para recoger información de las situaciones observadas en las interacciones entre los diferentes subsistemas del sistema escolar y permitió obtener datos de la comunicación no verbal y de contenidos que no son explicitados en la comunicación verbal acerca del accidente y sus consecuencias.

Permitió acompañar el proceso de investigación mediante la reflexión sobre los sucesos, tomar decisiones en los diferentes fases de la investigación y documentar las acciones, opiniones, ideas, perspectivas, reflexiones de los participantes y de la investigadora, generando bucles re-cursivos de autoreferenciación que permitieran ir tejiendo una conversación con los supuestos teóricos en los que se basó esta investigación. El formato de este diario de campo es de autoría de la investigadora. El formato se presenta en la tabla 4.

Diario reflexivo

Tabla 4. Elaboración propia

<i>DIA Y HORA</i>	<i>ASPECTOS OBSERVADOS</i>	<i>COMENTARIOS DEL OBSERVADOR</i>	<i>PREGUNTAS DE INVESTIGACION E HIPOTESIS</i>	<i>BIBLIOGRAFIA REVISADA CON RELACION AL PROBLEMA</i>
	Descripción del encuentro con los participantes en la investigación. En este apartado el observador dará cuenta de diferentes sucesos que se desarrollan durante el encuentro.	Una reflexión relacionada con situaciones que llaman la atención del observador respecto a los aspectos observados.	En este apartado se plantearan preguntas relacionadas con lo observado y sus percepciones o hipótesis	De acuerdo con las categorías de la pregunta de investigación y la información de lo observado y sus hipótesis, organizara la bibliografía consultada.

4.2.5.2 Análisis de contenido de documentos

Con la finalidad de comprender el contexto escolar en el que se realizó esta investigación fue necesario a realizar un análisis de documentos como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Manual de Convivencia, el Protocolo de Ingreso, Ubicación, Permanencia, Egreso y Traslado para niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales permanentes, PIUPET, el Proyecto Orgánico Institucional, POT (2011) y documentos de trabajo relacionados con algunos proyectos desarrollados en la institución.

La revisión de estos documentos se realizó mediante un proceso de análisis de contenido (Bardin, 2002) el cual permitió desde procesos inferenciales y deducciones lógicas, como la indización que permite una descripción de las características del documento a partir de la identificación de palabras clave o descriptores que fueron construidas desde el diálogo que se establece entre la pregunta de la investigación y los documentos (Bardin, 2002, p. 20). El análisis de contenido tiene dos funciones importantes: una función heurística que enriquece la vacilación exploratoria, aumenta la disposición al descubrimiento, es el análisis de contenido para *ver*. La otra función es la

de *administración de la prueba*, (Bardin, 2002, p. 22) que se realiza desde hipótesis que orientan la búsqueda de información, en este caso la hipótesis estuvo orientada a encontrar en los textos información relacionada con los vínculos a través de las formas prescriptivas que contienen los mismos y que definen las formas de vinculación, relación e interacción en el colegio.

En ese sentido la búsqueda de información se realizó haciendo un ejercicio de comprensión de cómo se estructuran las relaciones humanas en el colegio, a través de dos de los operadores temporo-espaciales que las estructuran: las epistemes y los rituales.

Para lograr lo anterior se elaboró una matriz que permitió ubicar la información organizada y dar cuenta de cómo se prescriben las dinámicas de interacción en esos documentos rectores. Esta matriz de documentos se presenta en la tabla 5.

Tabla 5. Matriz de análisis de documentos

<i>Categorías a revisar</i>	<i>TEXTO</i>	<i>TÍTULO DEL DOCUMENTO.</i>						
		<i>Episteme</i>	<i>Ritos</i>	<i>Página</i>	<i>TEXTO</i>	<i>Página</i>	<i>TEXTO</i>	<i>Página</i>
		<i>AÑO:</i> <i>TIPO DE DOCUMENTO: ORIGINAL ____ ACTUALIZADO ____</i> <i>Número de páginas: _____</i>						
1.								
2.								
3.								
4.								
5.								

4.2.6 Fase 5. Caracterización de los vínculos, alternativas y recomendaciones

4.2.6.1 Análisis de la información de las entrevistas, conversaciones y cartogramas.

Para realizar el análisis de información recolectada a partir de los métodos de cartografía social (diálogos generativos, las entrevistas y conversaciones) esta investigación retoma los planteamientos de la teoría fundada planteada por Corbin y Strauss (1999) cuyas bases epistemológicas se localizan en el interaccionismo simbólico y los planteamientos de la fenomenología, particularmente desarrollados por Heidegger y el giro que éste le dio hacia la propuesta hermenéutica. Para Corbin y Strauss, la teoría fundamentada se refiere a la construcción de una teoría derivada de datos recopilados sistemáticamente y analizados por medio de un proceso de investigación. Desde esta perspectiva la teoría es una construcción derivada de un proceso minucioso de tratamiento de los datos cualitativos. El análisis e interpretación de los datos conlleva un proceso de comprensión, sintetización, teorización y contextualización. Según Coffey & Atkinson (1996) los datos existen para pensar con ellos y acerca de ellos y de esta manera generar teoría.

Para esta investigación los datos se analizaron desde el primer momento que se recolectó la información en los diferentes procesos conversacionales, individuales o grupales realizados con cada uno de los subsistemas que integran el sistema escolar. Este análisis se realizó a manera de bucles retroactivos en los que la información y la reflexión continua, sirvieron como guía para la búsqueda de soluciones, toma de decisiones, reflexión y aprendizajes cada vez más complejos relacionados con los procesos investigativos en y con los diferentes subsistemas que hacen parte del colegio.

En el transcurso del estudio, se avanzó en el análisis de la información, para encontrar puntos claves que permitieran conocer relaciones y comparaciones para comprender el fenómeno de los vínculos en el proyecto de Educación Inclusiva.

En primera instancia se transcribieron las grabaciones realizadas durante los procesos conversacionales, después de transcribir los audios se organizaron los datos para definir el orden en el que se realizó el análisis de éstos. Se comenzó la lectura de la información de los cartogramas y de las transcripciones de las conversaciones para realizar la codificación axial la cual permitió generar memos y notas importantes de la información, que sirvió posteriormente para realizar las narrativas. La lectura de los cartogramas y la codificación de las transcripciones de cartogramas y conversaciones permitieron identificar vínculos, relaciones e interacciones. También, las formas de comunicación, y los entramados relacionales que se configuran en las interacciones entre los subsistemas y el sistema escolar.

Para lograr lo anterior se analizó la información de acuerdo con los temas relacionados con el problema y con la pregunta de investigación. Si bien al definir las categorías iniciales de la investigación se preestablecieron algunos códigos como aspectos relevantes y claves de los temas que apoyan la investigación, se distinguió la emergencia de códigos y categorías significativos para el estudio que como plantea Charmaz (2006) surgen a partir de examinar y definir la significación de los datos desde una conversación activa del investigador con los actores de la institución educativa, a través de preguntas constantes, reflexiones acerca de los datos, volver a preguntar y así sucesivamente.

En ese sentido y retomando a Miles y Huberman (1994) quienes proponen que la codificación constituye la materia prima de análisis, que permite “diferenciar y combinar los datos que se han recuperado y las reflexiones que uno hace sobre esta información” (Miles y Huberman, 1994, p. 54), se tuvo especial cuidado de generar apartes reflexivos, además de los memos para ser retomados en las narrativas. Desde estas perspectivas el investigador no es neutral, dado que realiza el análisis desde el lenguaje y la subjetividad, los códigos y las categorías construidas en la conversación con los datos surgen de una relación entre sus preconceptos y las inferencias que va generando en esa conversación.

Siguiendo el procedimiento de codificación que proponen Strauss y Corbin (1990) se llevó a cabo la codificación abierta, axial y selectiva, lo que permitió a lo largo del proceso identificar las acciones/interacciones, las rutinas, así como las consecuencias de éstas. En el transcurso de éste procedimiento se realizaron memos que permitieron realizar anotaciones reflexivas acerca de la información, las conexiones, las inferencias, en resumen de lo que ellos denominan, el sistema organizado de componentes para dar respuesta a las preguntas de la investigación.

Los memos posteriormente fueron utilizados en la construcción de las narrativas teóricas, lo que permitió dar cuenta de los hallazgos encontrados y la discusión. Se sustentaron los hallazgos con las interpretaciones de la autora y se generó la discusión con las categorías identificadas en el marco teórico, además de los ejemplos y las evidencias que surgieron de los datos in vivo, corroborando las interpretaciones con más datos.

4.2.6.2 La narrativa como expresión de la construcción de teoría

Como producto del análisis de los datos, la producción de memos y las interpretaciones realizadas por la investigadora sobre los datos se construyeron las narrativas.

Es por esto que en esta investigación se asume la importancia del uso pragmático del lenguaje considerando el contexto en el que emerge, ya que da cuenta de los procesos de comunicación que son constitutivos de la relación social, a través de las acciones.

En esta dimensión discursiva las intenciones, los efectos de la acción y las condiciones culturales de referencia, juegan un papel importante en los análisis y en las indagaciones sobre las relaciones entre mundo objetivo, el mundo subjetivo y el mundo social. De esta manera el discurso se constituye en el dominio privilegiado para dar

cuenta de la forma en la que transcurren las dinámicas de interrelación entre los actores del sistema escolar estudiado.

En el proceso de análisis se diferenciación para después agrupar, comparando los hallazgos de los diferentes subsistemas lo que facilitó identificar semejanzas y encontrar patrones que dieran cuenta de las características de los vínculos.

4.2.6.3 Categorías de análisis

A partir de la conceptualización alrededor del fenómeno y de los datos recogidos en la presente investigación tales como cartogramas, entrevistas, la observación, y las narrativas, entre otros se definieron las categorías desde las que se realizó el análisis de la información recogida, esta se presentan a continuación en la tabla 6.

Tabla 6. Categorías

<i>Pregunta Problema.</i>	<i>¿Cómo son los vínculos que emergen en las dinámicas de la construcción de un proyecto de educación inclusiva en el Colegio República Bolivariana de Venezuela IED?</i>
<i>METACATEGORÍAS</i>	<p data-bbox="462 422 703 511"><i>PARADIGMA ECO-ETO-ANTROPOLÓGICO</i></p> <p data-bbox="798 422 1900 682"><i>El paradigma eco-eto-antropológico emerge como producto de la articulación de disciplinas que conciben al hombre como resultado de la evolución biológica y cultural. En ese sentido este paradigma retoma de la ecología la importancia del nicho ecológico natural-artificial desde la explicación de los sistemas complejos que sitúa al hombre y “su evolución tanto en el conjunto etológico de restricciones propias de la condición de mamífero, como las transformaciones que genera en cuanto ser pensante y creador de instrumentos para modificar el medio, de acuerdo con las versiones y las relaciones que cada cultura establece en su nicho vital” (Miermont, 1993).</i></p> <p data-bbox="798 690 1900 917"><i>A través de los procesos de simbolización, se mantienen los vínculos entre las personas a pesar de que no se encuentren en el mismo espacio temporo-espacial, en ese sentido las relaciones a través de las cuales se mantienen la vida en diferentes espacios como el familiar, la escuela, el trabajo, etc., y las redes de pertenencia se estructuran a partir de tres operadores temporo-espaciales: “el ritual, el mito y la episteme, los cuales describen respectivamente las relaciones, las creencias y el conocimiento como ingredientes en interacción en la constitución de los vínculos”</i></p> <p data-bbox="798 925 1900 1185"><i>El modelo ecológico de Brofenbrenner (1990) el cual parte del postulado de que los ambientes naturales son la principal influencia sobre la conducta humana y afirma que el funcionamiento psicológico de los individuos está en función de estos con el ambiente. Este modelo reconoce diferentes niveles como son: el crono-sistema se refiere a las condiciones socio-históricas que influyen en el desarrollo del individuo, el macrosistema que hace referencia a la cultura y subcultura, exosistema integrado por sistemas más amplios, mesosistema es la interrelación de dos o más entornos de desarrollo, microsistema es el que se desarrollan las relaciones más cercanas, como la escuela, familia, pareja.</i></p>

<i>CATEGORÍAS</i>	<i>DESCRIPTOR</i>	<i>SUBCATEGORÍAS</i>	<i>DEFINICIONES</i>	<i>LÓGICA DOMINANTE</i>	<i>NOTAS SOBRE MÉTODOS.</i>
VÍNCULOS	<p>Se entiende por vínculo aquello que conecta y une a una persona con otra, consigo misma y con las cosas. A través de los procesos de simbolización, se mantienen los vínculos entre las personas a pesar de que no se encuentren en el mismo espacio temporo-espacial, en ese sentido las relaciones a través de las cuales se mantiene la vida en diferentes espacios como el familiar, la escuela, el trabajo, etc. Las redes de pertenencia se estructuran a partir de tres operadores temporo-espaciales:</p>	Operadores espaciales y temporales. Rituales	<p>Son organizadores de las interacciones humanas. Son maneras de formalizar la comunicación entre dos o más personas y el conjunto de rituales obedece a principios generales de organización formal, cuyos signos permiten diferenciar las formas de relación (Hernández y Bravo, 2004). A través de la ritualización se asegura la canalización de los intercambios, modificando la significación de un sistema de acción con fines de comunicación; así, estructura la forma de los signos y genera estilos de pertenencia social, de modo que la ritualización adquiere entonces un efecto de génesis de signos o semiogénesis.</p>	<p>Se puede observar a partir de las prácticas pedagógicas, psicológicas, terapéuticas, administrativas y organizacionales. El rito está mediado por un sistema de relaciones e interacciones. Acciones rituales mediante las cuales los individuos se relacionan y se organizan para alcanzar fines comunes. Como secuencias de interacciones que implican las dimensiones personal y emocional que posibilitan la vinculación entre participantes de un grupo. ¿Qué hacen?, ¿Cómo lo hacen?, ¿Cómo lo comunican? Lo que define la naturaleza de los</p>	<p>Observación Diálogos generativos Entrevistas</p>

<p>el ritual, el mito y la episteme, los cuales describen respectivamente las relaciones, las creencias y el conocimiento como ingredientes en interacción en la constitución de los vínculos.</p> <p>Los <i>vínculos</i> se materializan a través de diferentes formas de comunicación como -amor, odio, amistad, sexo, altruismo, agresión, rivalidad, juego, manipulación, etc.- los cuales crean eventos que son identificados como vínculos reales. Los <i>vínculos</i> dan cuenta de la naturaleza de la relación a través de afectos y representaciones y “se construyen a nivel psíquico a través del lenguaje,</p>	Mito	<p>Hace referencia a una serie de creencias compartidas al interior de los sistemas humanos (familia, grupos de amigos, comunidad, institución, organización)</p> <p>Los mitos como plantea Miermont (1993), son sistemas de creencias y valores que remarcan la semántica de la comunicación. Por su parte Campbell (1991) plantea, que el mito hace referencia a la experiencia de vida, como las explicaciones que surgen de la sabiduría y que actúa como referente para explicar un fenómeno.</p>	<p>vínculos.</p> <p>Los mitos se pueden observar a través del discurso, el lenguaje y los significados compartidos alrededor de las formas de interacción y de las dimensiones de la vida.</p> <p>El mito remarca la semántica de la comunicación.</p>	<p>Cartografía Diálogos generativos Entrevistas</p>
	Episteme	<p>Etimológicamente la noción de episteme significa ciencia, arte, habilidad, conocimiento. La episteme se puede definir también como el conocimiento que comparte un grupo y el estado en el que se encuentra ese conocimiento.</p> <p>Según Hernández y Bravo (2004) la episteme concierne al conocimiento objetivable y tiene una relación con el</p>	<p>Los marcos de referencia con base en los cuales se comprenden los fenómenos humanos en cada contexto desde las prácticas discursivas entendidas como los conceptos y las teorías a través de las cuales se les da explicación.</p>	<p>Cartografía Entrevistas</p>

por la relación con el otro y por el acceso del individuo al estatus de sujeto que desea” (Hernández, 2004, p. 121).

mito y el ritual en tanto que el primero cuenta historias, la episteme hace la historia, pues los hechos no son verificables sino por una actividad teórica que se inscribe en el espacio y en el tiempo.

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. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es

Inclusión/exclusión

Historicidad

Reconoce que la inclusión y la exclusión, se encuentran en continua tensión, son procesos y no situaciones definitivas que por lo tanto el avance hacia uno de esos extremos solo se puede producir por la reducción del otro (Echeita y Sandoval, 2002).

El modelo más antiguo al que se hace referencia, es aquel que mantuvo a las personas con discapacidad, segregadas del resto de la sociedad y confinadas en el mejor de los casos, a lugares especializados como hospitales o asilos (Parrilla,2004). Más adelante se desarrollaron

El abordaje de la inclusión necesariamente revela la exclusión. Son antinomias en el desarrollo humano y se expresan fuertemente en la educación como derecho.

Concepción de discapacidad.
Concepción de igualdad de oportunidades.
Concepción de equiparación de acciones para acceder al conocimiento.
Concepción del derecho.

Observación
Cartografía
Entrevistas

Análisis de documentos
Cartografía
Entrevistas

responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas.

programas especiales para la atención a la discapacidad, o educación especial, con la finalidad de aceptar a las personas con NEE tal y como son, desarrollando sus posibilidades de aprendizaje de manera más real, Parra (2013) plantea que como producto de los acuerdos internacionales en torno a la discapacidad y el llamado de atención a la no segregación de la población con discapacidad a instituciones especializadas, surge un movimiento en el cual se plantea la integración de esta población a la escuela regular. Se puede decir que es aquí cuando surgen las semillas de la discusión alrededor de la Educación Inclusiva.

Capacidades de aprendizaje.

Las diferencias y la diversidad al ser reconocidas en los sistemas educativos han requerido también del desarrollo y adaptación de una amplia gama de metodologías y estrategias pedagógicas, las cuales permitan que los procesos de

Todos los seres humanos aprenden
La escuela debe proveer de oportunidades para que estas capacidades en todos los educandos se expresen.
Los apoyos son el puente entre las

Observación
Entrevistas

	<p>enseñanza-aprendizaje sean adecuados para atender las necesidades diferenciales. Cardona (2006) plantea que la adaptación de la enseñanza parte de tres premisas básicas:</p> <p>Que los estudiantes aprenden de diferente modo y a diferente ritmo.</p> <p>Que la enseñanza para ser eficaz a de ajustarse a las diferencias.</p> <p>Que debe estar centrada en el estudiante.</p>	<p>capacidades humanas para el aprendizaje y las oportunidades que ofrece la escuela. Una clave de esta educación inclusiva es la flexibilización curricular.</p>	
Participación	<p>La comunidad debe participar en las decisiones en torno a la estructura de su currículo, esto significa participar en el diseño de los programas, en la selección y el diseño de los materiales didácticos y en el fomento de prácticas pertinentes, “La educación inclusiva significa que el currículo prescripto, en tanto la corriente principal del currículo, debe ser revisado y reconstruido para que incluya los intereses y las perspectivas de todos/as, y especialmente la de los menos favorecidos,</p>	<p>En la educación inclusiva la participación es el eje fundamental del desarrollo humano. La participación real y objetiva debe estar alineada con el currículo.</p>	<p>Observación Cartografía Entrevistas Análisis documental</p>

			los que se significan como diferentes desde la perspectiva escolar” (Fernández, 2003)		
		Derecho.	Se fundamenta en la educación como derecho universal que permite la participación de todos los involucrados.	El derecho a la educación es fundamental. El éxito de los procesos de desarrollo humano se funda en el derecho a la educación.	
Comunicación	La comunicación como fundamental para la vida del sistema. Intercambio de información; acción-reacción-retroacción	Información Interacciones	La comunicación no solo como la transmisión de información sino que impone conductas que definen seguir el tipo de relación que se genera; es decir, el contenido del mensaje tiene un impacto diferente según que se traté de un chiste, de una orden o de una información. (Wastlawick, 1997)	- La interacción humana - Los mensajes entre los comunicantes -La puntuación en los mensajes	Cartografía Entrevistas

EMERGENTES

<p>SUBSISTEMAS DE UNA INSTITUCIÓN QUE DESARROLLA EDUCACIÓN INCLUSIVA: LOS EQUIPOS DE DOCENTES DE APOYO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. AULA EXCLUSIVA PARTICIPACIÓN POR FUERA DE LA INSTITUCIÓN COLEGIO COMO ORGANIZACIÓN</p>	<p>Las organizaciones entendidas como el contexto de la acción en el cual se hacen decodificables las conductas de los sujetos. Plantea que el núcleo temático de vínculo debe comprenderse en el marco de las relaciones de poder que son constitutivas de las organizaciones.</p>	<p>Organización para el apoyo a NEE y diversidad.</p>	<p>Grupo de profesionales de diferentes disciplinas que se encarga de atender y desarrollar todos los procesos de acompañamiento a directivos, profesores, estudiantes y padres de familia.</p>	<p>Se puede observar mediante su organización como grupo de apoyo, sus formas de acción desde diferentes referentes epistémicos para dar atención las necesidades de la diversidad de la población.</p>	<p>Observación Entrevistas Cartografía</p>
		<p>Grupos</p>	<p>Conjunto restringido de personas ligadas por espacio tiempo, se proponen de manera implícita o explícita una tarea que constituye su finalidad La integración de varios roles. Funciones específicas de los individuos que les da un estatus dentro de la organización.</p>	<p>Como se organizan integrantes del colegio en torno a propósitos comunes.</p>	<p>Observación Entrevistas Cartografía</p>
		<p>Roles</p>		<p>Se puede observar a través de pautas de conducta estables, constituidas en el marco de reglas también estables que determinan la</p>	
		<p>Identidad</p>	<p>Se materializa a través de una</p>		

	estructura que es la forma en la que asume una organización en un - aquí y un ahora concreto.	naturaleza de la interacción. Como la organización desde procesos homeostáticos, procesa las perturbaciones exógenas o endógenas de modo tal de mantener ciertas características invariantes. Se cierra sobre sí misma, generando de continuo acciones, que reiteradas a lo largo del tiempo preservan su identidad.
Estructura	Recursos de que dispone y relación entre sus integrantes y con el entorno, modos que dichas relaciones adoptan, propósitos que orientan sus acciones y los programas existentes para su implementación y control.	
Dominios	De las relaciones. Alude a las relaciones entre los integrantes de la organización. De los propósitos: alude a todo orden que oriente las acciones de los integrantes ya sean individuales o colectivas. De las capacidades: de todo tipo que se desarrollan y emplean para el logro de los propósitos y la legitimación de las relaciones.	

4.2.7 Aspectos éticos de la investigación

Consentimiento Informado. Se pedirá la colaboración informada de cada uno de los participantes en el estudio. Se entrega una carta informando sobre los beneficios y los riesgos del estudio de investigación (ver anexo 1)

Participación Voluntaria. Al solicitar la participación de los actores se les aclaró que su participación tenía que ser voluntaria en el estudio de investigación, explicándoles en cada actividad que podían tomar la decisión de retirarse en cualquier momento del estudio.

Riesgos Mínimos. Durante la elaboración de las cartografías y las conversaciones con los diferentes actores del colegio se expuso a cada uno de ellos que la información suministrada se utilizaría únicamente para los fines de la investigación y que ésta no tendrá consecuencias de ningún tipo para ninguno de los participantes.

Confidencialidad y Anonimato. Solo tuvieron acceso a la información la directora de la tesis, la investigadora y los participantes. Los registros de los procesos conversacionales y conversaciones se grabaron en audio. Se les hizo saber a los participantes en la investigación que la información recolectada y lo evidenciado es material confidencial. También se acordó no proporcionar información relevante sobre los participantes en el estudio a menos que estos lo autorizarán y fuera necesario.

5. Resultados

*Ojalá podamos ser desobedientes,
cada vez que recibamos órdenes que humillan nuestra conciencia
y violan nuestro sentido común.
Eduardo Galeano.*

En este capítulo se presentan los hallazgos y la discusión, relacionados con la emergencia de los vínculos en el proyecto de Educación Inclusiva del colegio República Bolivariana de Venezuela.

En primer lugar es importante plantear que el análisis de la información acorde con los planteamientos epistemológicos se ha realizado desde una perspectiva interpretativa de corte fenomenológico-hermenéutico, dado que los objetivos propuestos nos orientan hacia la comprensión del fenómeno antes mencionado.

Por otra parte, la complejidad del sistema escolar y su organización, se analizó siguiendo las diferentes fases planteadas en el diseño de la investigación que se configuró desde la modelización planteada, misma que permitió tomar decisiones conforme fue emergiendo la información en las diferentes fases del proyecto.

El análisis de la información que se produjo a través de las diferentes herramientas metodológicas utilizadas en el desarrollo de esta investigación se fundamentó en el reconocimiento de que la escuela como sistema abierto se puede observar como un territorio en el cual se establecen relaciones, interacciones y vínculos que son susceptibles de ser transformados, generando de esta manera nuevas formas de vinculación en las que se logre la adaptación a las orientaciones de la Educación Inclusiva.

5.1 Los hallazgos relacionados con los vínculos al interior de los sistemas

En este apartado se presentan las narrativas desarrolladas desde el enfoque de la Teoría Fundada a partir de los códigos y las categorías que resultaron de la codificación abierta y axial (Strauss y Corbin 1990).

Las narrativas son el producto de la integración de la información que se extrajo de los cartogramas y de las entrevistas. Los cartogramas se desarrollaron mediante unas guías con preguntas que favorecieron la emergencia de diálogos generativos; se transcribieron las grabaciones de las discusiones que resultaron de la construcción de los cartogramas; lo que permitió organizar el corpus narrativo del ejercicio con los actores de la comunidad educativa. Las entrevistas que se realizaron a diferentes actores también hacen parte del corpus narrativo.

La construcción de la narrativa no se apegó a una forma preestablecida. Por el contrario, atendiendo al enfoque de análisis (teoría fundada) se valoró la emergencia de las comprensiones que tienen los actores acerca de la forma de organización, los vínculos, las interacciones, las epistemes (saberes), las prácticas y la cultura de la institución educativa. Atendiendo al rigor metodológico, se respeta la construcción y comprensión de los actores implicados.

Atendiendo al objetivo específico que dice “Identificar los vínculos que emergen entre los actores y los subsistemas y entre los subsistemas y el sistema escolar”, se presenta el corpus narrativo en el que se describen los hallazgos de la implementación de las herramientas metodológicas. Se organiza el corpus de acuerdo con los subsistemas que se definieron en la caracterización de la institución.

5.1.1 La relación del Colegio con el Macrosistema

Se encontró que al Colegio República Bolivariana de Venezuela en su carácter de organización sistémica, que forma parte de un ecosistema más amplio, le implica orientar su fundamentación y acciones desde las directrices de niveles suprasistémicos o el macrosistema representado en las políticas internacionales y nacionales, que definen los marcos políticos y legales en torno a la Educación en general y la Educación Inclusiva en particular en el país y las instituciones en las que ésta se operacionaliza.

De acuerdo con lo anterior, el Colegio como sistema abierto establece relaciones e interacciones con diversas instituciones de carácter nacional, distrital y local, - las cuales configuran el exosistema (Brofenbrenner, 1990)-, estas se encuentran representadas por: el Ministerio de Educación, el Ministerio de Salud y de la Protección Social, la Secretaría de Educación Distrital, la Secretaría de Salud, así como las Dirección Local de Educación y la red de Educación Inclusiva ambas de la Localidad de los Mártires a la cual pertenece el barrio Santa Fe en donde se encuentra ubicado el Colegio.

También, varias ONG's e instituciones de educación superior (IES) como la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Distrital, relacionadas con la atención a diferentes necesidades del desarrollo de niños, niñas y jóvenes cuyas condiciones cognitivas, físicas o psicológicas requieren atención especializada. Estas organizaciones interactúan con el Colegio en un constante intercambio de información y de acciones de apoyo para favorecer la atención de los niños, niñas y jóvenes de la institución y de la localidad en su conjunto.

En este orden de ideas se puede observar que el colegio ha logrado integrar a su proyecto propuestas como la que hace la UNESCO (2005) relacionados con la importancia de concertar entre diferentes sectores del gobierno y de la sociedad civil

para el debate y monitoreo de las políticas educativas y para enfrentar las causas que generan desigualdad dentro y fuera de los sistemas educativos, proporcionando recursos adicionales y diferenciados para que los estudiantes en situación o riesgo de exclusión educativa o social puedan, en igualdad de condiciones, aprovechar las oportunidades educativas.

5.1.2 De la organización del Colegio y sus documentos rectores

El Colegio organiza sus acciones con base a los que se encuentra estipulado en el Proyecto Educativo Institucional, el Manual de Convivencia, el PIUPET y el POI. En ellos se encuentran consignadas las funciones de cada uno de los actores que hacen parte de su estructura. En esta se definen diferentes roles que permiten a los integrantes de las diferentes áreas desarrollar actividades acordes a las necesidades particulares de su acción.

Por otra parte, la regulación de los roles de cada uno de los integrantes de los subsistemas y las relaciones entre ellos se consigna en el Manual de Convivencia como “*deberes*” los cuales tienen principalmente un carácter prescriptivo de cómo deben relacionarse los actores desde su rol con los demás, por lo que como plantea Schvarstein (2000), “el rol adquiere un carácter *restrictivo* con la necesidad de la organización de reducir la variedad de conductas posibles de sus miembros como forma de tomarlas previsibles”.

Su previsibilidad asegurará entonces que cada uno de los integrantes pueda responder a las situaciones que exigen cierto tipo de respuesta encaminadas a la consecución de un fin común, los propósitos de la Educación Inclusiva. Un ejemplo de esto es lo que establece el Manual de Convivencia como funciones de los profesionales de apoyo: “Participar en el desarrollo de actividades relacionadas con el registro, caracterización (desde una perspectiva de desarrollo integral aspectos sociales,

culturales, afectivos, fisiológicos, cognitivos) y en la evaluación psicopedagógica de los niños-as y jóvenes con NEEP” (Manual de convivencia, 2015), lo que garantizará que cada vez que llegué un nuevo aspirante a la institución se realizará el mismo procedimiento mediante un diagnóstico que dará cuenta de su condición específica para el acceso a la institución de manera justa y de acuerdo con sus derechos constitucionales.

A continuación se presentan los hallazgos de cada subsistema que integra la institución educativa.

5.1.3. Subsistema directivo

Para reconocer los diferentes vínculos y las formas de interacción que se dan al interior de una institución educativa, deben considerarse todos los actores implicados en este sistema, con el fin de conocer y comprender las interpretaciones que tienen acerca de la Educación Inclusiva y entender las dinámicas de sus relaciones. Por consiguiente, es fundamental conocer las interacciones que describen los diferentes actores.

De esta manera, en las entrevistas y conversaciones que se sostuvieron con el Rector del colegio, se puso de manifiesto que desde su episteme, se considera a la escuela como un sistema vivo y cuyas interacciones, al interior de él, vienen de parte de todos los que integran dicha comunidad de aprendizaje, y que no es simplemente un espacio delimitado por unas barreras de concreto y tampoco se reduce a la interacción de estudiantes y profesores; en palabras del Rector:

En primer lugar, considerar que la escuela es un sistema vivo y que nosotros no podemos renunciar a que la participación venga por parte de todos los que integramos la comunidad de aprendizaje, y la comunidad de aprendizaje son los padres de familia, determinadamente. Y segundo, que no sigamos

considerando la escuela con esas barreras, que no solamente son simbólicas y materiales, que están ahí, que son la paredes, las puertas, el aviso; sino que ojalá, pudiéramos tener una escuela así, en una homeostasis constante, o sea, abierta para que todo el mundo llegue (Entrevista Rector, marzo 9 de 2015).

A partir de lo anterior, y enmarcados en el proyecto de Educación Inclusiva que se desarrolla en el colegio, el Rector considera que los niños tienen todas las potencialidades, las capacidades de aprendizaje diferencial, y son ciudadanos que tienen algo que aprender independientemente de su condición física, psíquica o de su situación social; también el Rector entiende, que las oportunidades de aprendizaje no están instaladas en los estudiantes con necesidades educativas especiales sino en el ambiente circundante, por lo tanto, es de vital importancia reconocer la diferencia del otro y aceptar que somos diferentes para poder establecer vínculos de solidaridad, trabajo colaborativo y comunicación entre los miembros de la comunidad. Respecto a lo anterior el Rector manifiesta:

Existen avances en gestos de solidaridad, en trabajo cooperativo, nosotros tenemos muchísimos avances frente a eso, además, tenemos cómo mostrar que el trabajo cooperativo no solamente ayuda al niño que está incluido, entre comillas incluido, porque aquí todos están incluidos, sino que ayuda a aquel que se denomina como regular, para poder aprender más y mejor. (Entrevista Rector, marzo 9 de 2015)

En cuanto a las *dinámicas de interacción*, el Rector las entiende en términos de apoyos, es decir, los apoyos consisten en “la interacción que se da en la relación capacidad – oportunidad” (Entrevista Rector, marzo 9 de 2015), esto es, las capacidades que tienen los actores (profesores, orientadores, estudiantes, coordinadores, padres de familia) y las *oportunidades* entendidas como situaciones de encuentro para el aprendizaje, en el que confluyen las actitudes de reconocimiento de la diferencia, de

aceptación, de solidaridad entre los actores implicados; y las interacciones mediadas por los apoyos que se ofrecen entre unos y otros.

El Rector reconoce que la participación de los padres, madres y acudientes no es la que se requiere para lograr los objetivos de la Educación Inclusiva. La familia, debe participar involucrándose más en los procesos, las relaciones y las interacciones con los actores para desarrollar proyectos conjuntos. Que además de interesarse por asistir a las reuniones y tener una participación más activa, se fortalezcan los vínculos y las interacciones.

El Rector sobre esta situación considera que los padres y madres de familia, desde sus *mitos*, se han desvinculado de la escuela, bajo el supuesto de que ellos no pertenecen al sistema escolar y que es responsabilidad del colegio la educación de sus hijos.

En cuanto a la organización del funcionamiento del colegio, el Rector argumenta que “no existen lineamientos, solo unas orientaciones para la atención de niños con discapacidad en la escuela” (Entrevista Rector, marzo 9 de 2015). No obstante, reconoce que como institución están ejerciendo un derecho en política pública, que es un deber que lo asumen como institución educativa en cuanto a la vinculación de los niños con necesidades educativas especiales permanentes y transitorias al sistema educativo. El Rector afirma que es necesario que la propuesta de Educación Inclusiva trascienda hacia el reconocimiento de nuevas formas de asumir la inclusión.

Si bien, el Rector sabe que la institución educativa depende de un marco de regulación, del Plan Sectorial de Educación, también sabe que al desarrollar el proyecto de Educación Inclusiva debe garantizar el derecho a la educación de los niños, es decir, deben incluir a los niños, no solamente integrarlos en el aula, además lograr trascender

la idea de que la Educación Inclusiva es la integración de los niños y niñas con NEEP y NEET.

De otra parte, el Rector pone de manifiesto que entre los *vínculos* que se establecen en la institución educativa, existe uno muy fuerte que se da entre los estudiantes de desarrollo regular y los que tienen necesidades educativas especiales, ya que esta relación favorece procesos de interacción y aprendizaje, de solidaridad, de trabajo colaborativo, de comunicación puesto que:

... los esfuerzos que él [estudiante con desarrollo típico] hace para explicarle a su compañero ciertas cosas y poder comunicarla, hace que él [estudiante con desarrollo típico] aprenda más y mejor porque tiene que hacer, digamos, como un doble círculo de interpretación. Primero lo que él comprende, luego cómo es que se lo voy a enseñar al otro, y en ese sentido comprende mejor las cosas que quiere enseñarle al otro (Entrevista Rector, marzo 9 de 2015).

En cuanto a las relaciones débiles, el Rector expresa su preocupación acerca de la poca participación de los padres de familia en la institución educativa, especialmente de los padres y madres de los niños con autismo, puesto que son ellos quienes tienen un vínculo muy cercano con sus hijos e interpretan mejor lo que los niños quieren expresar, en este orden de ideas, los padres serían un apoyo importante si compartieran todo su saber con la comunidad educativa, al respecto, el Rector plantea el siguiente interrogante:

¿Cómo aumentamos y alternamos la comunicación a través del colegio, con los padres de familia?” Por ejemplo, hay padres de familia que vienen y nos dicen –pero es que yo sé interpretar lo que él nos dice -. Y no hemos aprovechado, todo ese cúmulo, todo ese saber, para que nos lo entreguen a la escuela (Entrevista Rector, marzo 9 de 2015).

5.1.3.1 Cartografiando las interacciones desde el subsistema del equipo directivo

En el ejercicio de cartografía que se realizó con el equipo directivo del colegio República Bolivariana de Venezuela, se evidenció que el centro de toda la acción educativa al interior del colegio son los estudiantes, los niños de desarrollo regular, los niños con necesidades educativas permanentes y transitorias, los de déficit cognitivo, los estudiantes con vulnerabilidad psicosocial, en fin, todos y cada uno de los niños, las niñas y los jóvenes.

En la figura 7 se presenta el cartograma elaborado por el equipo directivo. Vale la pena mencionar, que si bien no están explícitas en el mapa las líneas que representan la interacción y comunicación entre los diferentes subsistemas, sí se evidencia la existencia de éstas en el audio de la conversación que sostuvieron los directivos durante la elaboración y la reflexión acerca del territorio de la escuela, los actores y las interacciones entre ellos.

privilegiados, sino aquellos que tengan una necesidad independientemente de que tipo de necesidad tengan” (Cartografía equipo directivo, junio 9 de 2015).

Ahora bien, en cuanto a la vinculación que se establece a través de la comunicación, los integrantes del equipo directivo manifiestan que ésta debe ser fluida y debe ser entendida como la comunicación que permite hacer cosas y desarrollar procesos y no que los obstruya. También argumentan que la comunicación no necesariamente implica que sea una relación profunda sino eventual, y relacionada con una situación particular que hay que abordar. Lo importante es que la comunicación sea efectiva y lleve a la acción.

Con base en las orientaciones metodológicas de la cartografía el equipo directivo reconoció cinco formas de *interacción* distintas entre los subsistemas, así: 1) la comunicación fluida, 2) las líneas de tensión, 3) líneas de deseo, 4) líneas de poder, y 5) las líneas de indiferencia. De esta manera, se logra caracterizar las formas de comunicación e interacción que tiene la institución educativa desde las reflexiones sobre las dinámicas vinculares. A continuación se presenta la narrativa sobre las formas de interacción identificadas:

1. *Líneas de comunicación fluida*. En relación con estas líneas los integrantes del equipo directivo reconocen que los coordinadores tienen relación directa con los procesos de aprendizaje. Otros integrantes tienen una relación indirecta con estos procesos, como es el caso de los orientadores.

De igual forma, los coordinadores dicen que, en general, tienen una comunicación fluida con los estudiantes, sin embargo, la coordinadora de la sede A manifiesta que ella tiene una mejor comunicación con los niños de desarrollo típico y con los de vulnerabilidad psicosocial, por ende, un mayor contacto; por el contrario, con los NEEP, ella prefiere hacerlo a través de los profesores de apoyo u orientadores, pues

considera que probablemente no se vaya a comunicar de manera asertiva. Esta debilidad puede atribuírsele a que la coordinadora tiene formación de base como ingeniera industrial y siente que no tiene los conocimientos necesarios para acercarse a los estudiantes con NEEP y NEET.

El equipo directivo afirma que algunas terapeutas tienen unas formas de comunicación fluidas, son muy activas y verdaderamente sirven de apoyo para los estudiantes antes, durante y después de las clases.

En términos generales, el equipo directivo expresa que la comunicación es fluida entre casi todos los actores, es decir, entre los directivos y los docentes, entre el Rector y los orientadores, entre el Rector y los estudiantes, entre los estudiantes y los profesores de apoyo, entre los orientadores y los padres de familia, pero cabe resaltar que, en relación con los docentes y estudiantes, los directivos manifestaron que los vínculos que se han establecido entre ellos son “de apoyo, de cercanía, de contenerlo [...] yo pienso que ese es un vínculo importante que emerge, y lo digo porque he tenido diferentes experiencias y pienso que hay una relación estudiantes – docentes demasiado profunda, hay vínculos muy profundos” (Cartografía equipo directivo, junio 9 de 2015).

2. *Líneas de tensión*. En cuanto a las líneas de tensión que se establecieron en el cartograma se encuentra que existen formas de interacción que producen tensiones con las terapeutas externas. Lo anterior puede ocurrir debido a los términos de la vinculación de las profesionales con la institución, porque los contratos no los administra directamente el colegio, sino una entidad externa.

También se puso de manifiesto que las coordinaciones están en una relación de tensión con los estudiantes y con los padres de familia por el rol que desempeñan en la institución educativa de autoridad y orden. Asimismo, los directivos reconocen que hay una relación de tensión o conflicto con los docentes, en situaciones particulares como las

reuniones de diferente índole en donde los participantes tiene visiones contradictoria sobre algún aspecto y no logran resolver el desacuerdo lo que impide el desarrollo normal de las mismas generando situaciones de tensión no resueltas.

De igual forma, se puso de manifiesto una relación de tensión entre el Aula Exclusiva y el Rector, y también con el Aula Inicial, puesto que:

...es importante que quede claro que el Aula Exclusiva es únicamente un programa que funciona en la jornada de la tarde que actualmente tiene dos niveles y que tradicionalmente atiende a niños de autismo, mientras que el aula inicial es un aula que tiene a niños de diferentes condiciones (cognitivas, sensoriales y físicas) que están en un tránsito al Aula Regular, cosa que no ha querido aceptar el Aula Exclusiva. (Cartograma equipo directivo, junio 9 de 2015)

Con respecto a lo anterior, el Rector argumenta que es el único que expresa las cosas que piensa y que no ha habido manera de que los profesionales que participan en ese proyecto no están en disposición de buscar formas de comunicación. Con respecto al Aula Exclusiva, el Rector también cree que el sentido de este proyecto no está claro y considera que no sabe hasta qué punto dicha aula se articula o no con lo que se hace en el colegio, en palabras del Rector

Pero que percibo yo, que posiblemente que dentro de lo que nosotros tenemos, este cuento de la inclusión posiblemente esa Aula Exclusiva no corresponda hacía donde va el colegio, el colegio va cambiando y el colegio pareciera que va migrando hacía otro modelo muy diferente. (Cartografía equipo directivo, junio 9 de 2015)

Este es un ejemplo de las paradojas existentes en la institución relacionados con la coexistencia de procesos de inclusión/exclusión, este proyecto de Aula Exclusiva es un ejemplo de ello. Si bien es cierto, los casos relacionados con niños, niñas y jóvenes con NEEP y NEET requieren del apoyo de la institución para lograr su adaptación a la escuela, también es cierto que muchos de los esfuerzos que se dirigen hacia este proyecto marginan de alguna manera a otros niños que no necesariamente tienen esa condición pero sí necesidades diversas que les implican barreras para el aprendizaje.

Sin embargo, otros integrantes del equipo directivo consideran que, sin tener claro las razones de mantener este programa de aulas exclusivas, han generado diferentes creencias acerca de lo que pasa en el Aula Exclusiva respecto a que ésta es un espacio de ayuda a los niños con NEEP y NEET y sus familias. Además, piensan que éste es un espacio importante de la institución, pero no tienen conocimiento de los procesos que se viven al interior de este espacio. Paralelamente, se evidenció que existe una tensión entre lo que cada uno concibe e interpreta de lo que significa la Educación Inclusiva y esto quedó expresado en términos de “en nuestro colegio no hay un consenso sobre lo que significa la Educación Inclusiva”. En ese sentido al parecer coexisten en el colegio diferentes creencias desde las cuales se aborda la Educación Inclusiva lo que coincide con lo que plantean autores como Ainscow y Echieta (2009) respecto a la convivencia de diferentes paradigmas disciplinares en torno a la Educación Inclusiva y sus prácticas.

3. *Líneas de deseo.* El equipo directivo expresó que desearía que las terapeutas externas tuvieran una vinculación directa con la institución dado que ellas desempeñan una función dentro del proyecto de Educación Inclusiva que hay en el colegio, con los niños y niñas NEEP y en algunos casos NEET.

De igual forma, se pudo establecer que para el equipo directivo el Aula Exclusiva es necesaria y debe funcionar “por lo menos hasta cuando las condiciones en Colombia sean diferentes y no que esperemos a que esos niños estén encerrados por allá

en unas casas, el colegio debe brindar alternativas” (Cartografía equipo directivo, junio 9 de 2015). En este sentido, se puede inferir que el Aula Exclusiva tiene un vínculo fuerte con los niños con necesidades educativas especiales y su inclusión a la vida escolar, sin embargo, vale la pena mencionar que el Rector está en desacuerdo con el nombre que le han puesto a esta aula puesto que si se está hablando de Educación Inclusiva, la palabra exclusiva genera ruido y es excluyente. Cabe mencionar que el proyecto de Aula Exclusiva responde además a un acuerdo del Consejo de Bogotá.

Es importante considerar que el proyecto de Aula Exclusiva se creó en el marco de la propuesta de integración de los estudiantes con NEEP y NEET como un espacio de adaptación para que posteriormente ingresen al Aula Regular. De alguna manera el hecho de que exista un proyecto de esta naturaleza al interior de institución educativa con un enfoque de Educación Inclusiva, orienta los recursos a un grupo reducido del total de los estudiantes.

Lo anterior se contradice con lo que manifiesta el equipo directivo respecto a que “todos los niños de esta institución tienen necesidades especiales, que no necesariamente son educativas, físicas o psíquicas, sino de su mismo contexto particular de riesgo y exposición a situaciones concretas que los hacen vulnerables” (Cartografía equipo directivo, junio 9 de 2015) y, de alguna manera, están excluidos dentro del sistema.

Lo anterior queda evidenciado en lo que la coordinadora expresa sobre situaciones que han pasado con ciertos estudiantes en el colegio

Yo tengo que tener en cuenta la condición humana del otro, cuando a mí se me obliga, cuando un profesor X me presiona, cuando me dice ‘sáquelo de la institución’, ...porque yo soy como coordinadora... qué decir, lo sanciono tres días? lo persuado? [...] y no estamos hablando del niño con NEEP, estamos hablando del niño regular que tiene una necesidad psicosocial, que nosotros

también tenemos que atender y ahí marca lo que significa la verdadera Educación Inclusiva, porque queremos trascender. (Cartografía equipo directivo, junio 9 de 2015)

En este sentido la coordinadora plantea las paradojas que se les presentan a los coordinadores con relación a las prescripciones que se encuentran en el Manual de Convivencia y las presiones por parte de algunos profesores. Los profesores presionan a las coordinaciones amparándose en la norma, en lugar de generar procesos que le den autonomía al vínculo y la resolución de situaciones de tensión con respecto a la norma.

4. *Líneas de poder.* En relación con las líneas de poder se reconoce que entre los coordinadores y los estudiantes hay una línea de poder, pues se debe ejercer la autoridad y en algunas ocasiones se han establecido sanciones y llamados de atención. Paralelamente, desde la gestión educativa se considera que es muy difícil entender que en la escuela deben caber todos, dentro del proyecto de Educación Inclusiva, pero que existe algún poder que ejercen los docentes dentro de sus aulas de clase cuando dicen “ese niño no, porque me está retando, por esto y lo otro, por lo que sea...” pero por otro lado está la parte humana que ejerce poder sobre la inclusión de todos.

De otra parte, el equipo directivo reconoce que el poder también lo pueden ejercer en favor de procesos de los estudiantes. En ese sentido, en algunas ocasiones van más allá de lo que dice la normatividad y se encuadra en la parte humana y es allí donde la dirección entra a analizar a las familias, las condiciones del contexto, tratando de aplicar estrategias que les permitan ayudar a los estudiantes, acompañarlos y apoyarlos desde la institución educativa, buscando con diferentes entidades para poder brindar siempre una oportunidad antes de tomar decisiones determinantes con respecto a la permanencia en el colegio, puesto que consideran que al dejar por fuera del sistema a un estudiante este se va a ir a la calle.

Con respecto a los vínculos que ejercen poder en los integrantes del equipo directivo, se debe resaltar que han trabajado en pro de fortalecer la parte humana, mirando los vínculos afectivos, que son permeados por lo social y trascienden en el desarrollo humano de cada uno de los integrantes de la institución educativa, especialmente de la vida de los estudiantes.

yo considero que es la mejor forma de constatar que uno hace un salto en lo que es la formación racional y técnica, nosotros seguimos con ella pues eso es imposible de negar y renunciar a ella pero si hemos hecho pasos fundamentales en reflexionar en lo que hacemos todos los días, ese es el principal cambio que todos los días tenemos que ponernos a reflexionar. (Cartografía equipo directivo, junio 9 de 2015)

5. *Líneas de indiferencia.* Se puede identificó que existe una línea de indiferencia completamente marcada con el Aula Exclusiva en tres vías. En primer lugar, con respecto a la comunicación con los niños que están en esta aula, ya que reconocen que en efecto, la interacción con ellos es nula. En segundo lugar, se evidencia que hay poco acompañamiento al Aula Exclusiva, en palabras del equipo directivo “la indiferencia es real, casi todos somos indiferentes con el Aula Exclusiva puesto que la dejamos sola, todos” (Cartografía equipo directivo, junio 9 de 2015). Y en tercer lugar, los profesores y los integrantes del equipo directivo manifestaron que los docentes regulares son completamente indiferentes al programa que se desarrolla en el Aula Exclusiva.

De igual forma, los integrantes del equipo directivo reconocen que algunas terapeutas solo se limitan a estar en el salón de clase y hacen lo mínimo.

Las líneas de indiferencia tienen origen en los ritos y mitos que poseen los integrantes del equipo directivo y los docentes respecto al proyecto de Educación Inclusiva que se operacionaliza en la institución educativa. También se evidenció que

existen mitos y ritos respecto al funcionamiento del Aula Exclusiva con los estudiantes con NEEP y NEET.

De otra parte, se pusieron de manifiesto los siguientes vínculos con actores tanto internos como externos a la institución educativa.

◆ En relación con las terapeutas externas: “Dentro del mapa ellas no deberían estar representadas adentro, porque no dependen de la institución educativa pero lo que si hay es el vínculo con ellas” (Cartografía equipo directivo, junio 9 de 2015).

◆ En cuanto a las Aulas Exclusivas “éstas fueron el primer modelo que se instauró de aulas diferenciales en el modelo de Educación Inclusiva actual. Es decir, crear dentro de un territorio escolar aulas separadas, segregadas en donde solo hay niños de una misma condición” (Cartografía equipo directivo, junio 9 de 2015).

◆ Con respecto a los niños de riesgo psicosocial, que abiertamente algunos pueden consumir y hasta hacer micro tráfico dentro del colegio

...por un lado uno está pensando, listo esta persona tiene el derecho a estar incluida a disfrutar de la garantía de la educación, pero por otro lado, uno está pensando en el conjunto... y decir, aquí hay unas personas que tienen necesidades educativas especiales que las hace vulnerables a ciertas cosas del entorno y, que uno quisiera también poderles garantizar que no estuvieran expuestas a cosas, a ver a alguien consumiendo, no sé por qué ellos son más vulnerables. (Cartografía equipo directivo, junio 9 de 2015)

◆ En cuanto al derecho a educarse, se estableció un vínculo en términos de la escuela que se piensa y que reflexiona en esa tensión del derecho de educarse de todos, pero que “aquellos que definitivamente han sido marginados debe dársele una oportunidad para que mejore su condición de vida debe ser una escuela de Educación

Inclusiva, es una escuela que ya ha comenzado a andar procesos” (Cartografía equipo directivo, junio 9 de 2015).

- ◆ Finalmente, se establecieron vínculos afectivos que deben fortalecerse “en lo humano con el niño la familia, darles las herramientas para permitir la transformación de su situación” (Cartografía equipo directivo, junio 9 de 2015).

5.1.4 Subsistema Equipo de Apoyo

Dentro del Manual de Convivencia se encuentran consignados 31 puntos que hacen referencia a los diferentes “*deberes*” que son parte de su rol, estos pueden resumirse en lo relacionado con: la construcción de directrices que nutran los documentos rectores y las prácticas de los diferentes integrantes de la comunidad (directivos, docentes, padres de familia, personal administrativo, conductores de rutas, etc.) para la atención adecuada de la población educativa con NEEP, desarrollando de manera conjunta material pedagógico y didáctico diferencial; desarrollo de diagnósticos especializados que permitan orientar los procesos educativos de los estudiante; el desarrollo colaborativo (apoyando a directivos, profesores, orientadores, padres de familia y otros miembros de la comunidad) de propuestas pedagógicas, de convivencia y proyectos tendientes a generar una cultura democrática, de respeto, reconocimiento, tolerancia de la diferencia, así como solidaridad y responsabilidad entre los estudiantes independientemente de su condición y situación de desarrollo; el fomento, planeación y desarrollo de acciones que busquen la construcción del sentido de identidad y pertenencia de estudiantes y padres con el Colegio; participar en su formación continua y la divulgación de su práctica en intercambio de experiencias pedagógicas significativas que contribuyan al mejoramiento de la formación de los estudiantes en el Colegio. Cuestiones relacionadas con lo administrativo y el cuidado de la infraestructura de las instalaciones, mobiliario y equipo del Colegio; contribuir a la formación de una comunidad escolar que comparta los propósitos de la educación inclusiva, participando en procesos de evaluación institucional y velando por mantener relaciones cordiales con

y entre los diferentes actores de la comunidad. Establecer y mantener los vínculos intersectoriales para atención terapéutica y coordinar y concertar la prestación del servicio con otros sectores, entidades, instituciones o programas especializados con el fin de garantizar los apoyos y recursos técnicos, pedagógicos, terapéuticos, administrativos y financieros.

La información recolectada en las conversaciones puso de manifiesto que la adaptación del material educativo para los estudiantes con NEEP y NEET es una actividad que se realiza entre el personal del Equipo de Apoyo y algunos docentes antes de la planeación de las clases, con el fin de tener claro qué es lo que se va a hacer en el aula de clase, tanto con niños con NEE como con los de desarrollo típico.

No obstante, empezar este trabajo para desarrollar las guías les tomó tiempo, como equipo de trabajo, aproximadamente dos (2) años, para que se convirtiera en una posibilidad y por ende en una realidad en el aula. Los integrantes del Equipo de Apoyo en conversaciones con los docentes de aula, reconocieron que en general los estudiantes tenían una comprensión lectora básica, por tanto, el material debía ser muy sencillo pero, no fácil, es decir, el material debía aportar al proceso de aprendizaje de los escolares nuevos retos que les permitieran avanzar. Como lo expresa una docente de apoyo

Resulta que el año pasado yo encontré un material de lecto – escritura para niños que tienen autismo, entonces son como 5 módulos así gordototes y están todos con pictogramas, entonces empezamos a trabajarlo con estos niños y ha funcionado muy bien porque una cosa que dicen los profes es no, yo no sé de eso, yo no sé enseñar lecto – escritura, entonces yo no me puedo sentar con él y no sé qué... pero como trae las instrucciones con pictograma le da cierta independencia a los niños para que ellos vayan trabajando así no sepan leer ¿ves? (Entrevista docente de apoyo, julio 16 de 2015)

Este material, que se proyectó al inicio como un apoyo para el trabajo con los niños con NEEP/T, ha sido de utilidad para el trabajo de algunos docentes y éstos han tomado la decisión de utilizar este material con todos los niños en general. De acuerdo con esta experiencia pedagógica se puede inferir que se ha establecido un vínculo en la triada pedagogía – inclusión en el aula – práctica del profesor.

Asimismo, la docente de apoyo reconoció que cuando los profesores empezaron a comprometerse con la elaboración del material, comenzaron a documentarse, a buscar por internet, a recopilar información, a conseguir recursos e indagar sobre la existencia de textos adaptados. Ella dice que se encontró “mucho material y entonces comenzamos a armar módulos de apoyo e incluso estos módulos los armamos todos los integrantes del grupo de apoyo con algunos profesores, especialmente el de matemáticas e inglés” (Entrevista docente de apoyo, julio 16 de 2015).

Estas adaptaciones y material de apoyo han sido fundamentales en los procesos de aprendizaje de los niños con NEEP, y, también ha favorecido situaciones como la que ocurrió un día en una clase y que fue narrada por la docente de apoyo.

...estaba un niño con su cartilla trabajando el verbo to be y entonces el niño feliz entendió el tema del verbo to be que era lo que estaban viendo los otros y tenía a su compañerito de desarrollo típico perdido en el mundo con el tema y entonces el niño le explicó el tema. Con lo que el niño con NEE le explicó, el niño con desarrollo típico pudo armar su guía (Entrevista docente de apoyo, julio 16 de 2015)

Por lo anterior, se infiere que las adaptaciones y el material de apoyo están favoreciendo la emergencia de vínculos entre los niños con NEEP y los de desarrollo

regular en términos de los conocimientos que construyen al interior del aula de clase, permitiendo favorecer sus procesos de aprendizaje mediados por la cartilla adaptada.

En la misma dirección otros docentes de apoyo al hablar sobre la inclusión y las relaciones que se establecen en la institución educativa Colegio República Bolivariana de Venezuela, de acuerdo con el proyecto de Educación Inclusiva que allí se desarrolla, mencionó que

Todos los niños necesitan un espacio en la escuela. Entonces, sí hay unos acuerdos, sí hay ciertas ideas que han tomado fuerza, digamos... en nuestra comunidad, y los niños, sobre todo los niños, han ayudado mucho desde sus espacios cotidianos, a que esas diferencias no se marquen, por lo tanto, hay que buscar la forma de abrir espacios para construir acuerdos de coexistencia y potenciar los aprendizajes de todos (Entrevista docente de apoyo, junio 9 de 2015)

Vale la pena identificar que introducir este material de apoyo en el salón de clase, generó algunas reacciones por parte de los estudiantes regulares, en términos de “el niño raro con el módulo de no sé qué” (Entrevista docente de apoyo, julio 16 de 2015).

Sin embargo, fueron los mismos estudiantes regulares quienes empezaron a solicitar el material de apoyo e incluso llegaron a requerir módulos para ellos. Esta práctica opera como organizadora de las interacciones humanas entre diferentes subsistemas, lo que configura la emergencia de un ritual.

Esta experiencia pedagógica pone de manifiesto la posibilidad de transformar los mitos acerca de la inclusión de los niños independientemente de su condición y romper los esquemas que han prevalecido sobre la dificultad de atender la diversidad.

Se pudo evidenciar la participación de los estudiantes en la construcción curricular entendida ésta como, la acción de reconocer que el material de apoyo puede responder a su deseo de aprender.

Esta experiencia pedagógica permite inferir que es necesario hacer adaptaciones curriculares para facilitar procesos de interacción en la vida escolar, también diseñar y utilizar material de apoyo con la participación de profesores, Equipo de Apoyo, padres de familia, estudiantes y otros agentes externos que participen en el proyecto de creación de materiales, para transformar los rituales pedagógicos instalados en la cultura institucional.

A través del diario reflexivo se pudo organizar información respecto a intuiciones de la investigadora alrededor de los mitos instalados en la cultura institucional relacionados con la atención a la diversidad y el proyecto de Educación Inclusiva en el colegio (Diario Reflexivo, Febrero 18, 2015).

Uno de los mitos corresponde a la idea de que “la atención a la diversidad es muy compleja y los logros con los estudiantes son inciertos”. Otro de los mitos está relacionado con “el esfuerzo que hace el maestro no se refleja en los avances de los estudiantes”; Otro de los mitos hace alusión a “para qué esforzarse tanto uno como maestro, si al fin y al cabo estos chinos no van a lograr ser profesionales”. Todos los mitos generan incertidumbre, angustia, estrés, miedo lo que paraliza los procesos educativos y las posibilidades de innovación y flexibilización.

Los mitos instalados en la cultura de la institución producen estancamiento de procesos educativos y muchos maestros justifican con ellos su ausencia de participación y desinterés.

Además se identificaron docentes del Equipo de Apoyo y los Orientadores interesados en dar respuesta a la diversidad, dado que ellos quisieran ser consecuentes con la inclusión. Estos actores conscientes de las limitaciones de recursos, de tiempo, de personal con disponibilidad horaria para poder dar respuesta a la demanda de todos los estudiantes, se enfrentan a situaciones que les generan sentimientos de impotencia para resolver la situación.

Otras situaciones que se observaron y registraron en el Diario Reflexivo dieron cuenta del interés de los docentes y del Equipo de Apoyo para dar respuesta a las solicitudes de los estudiantes. En una de las aulas se pudo observar que al llegar una de las docentes del Equipo de Apoyo con un material para un niño con NEEP, uno de los estudiantes con desarrollo típico la abordó preguntándole: “profe es para mí... es ¿para mí?”, la docente le respondió: “No mi amor, no es para ti. Pero después hablamos...”. Al salir la docente del aula la investigadora la abordó para preguntarle ¿Qué le produjo la pregunta del estudiante? A lo que ella respondió: “Tenemos que pensar cómo hacer para atender estos niños”. Completó la respuesta afirmando que: “Yo me pongo en el lugar de ellos y me siento excluida” (Diario Reflexivo, Marzo 3 de 2015).

Paralelamente, esta dinámica que se da en este contexto de Educación Inclusiva ha permitido que los profesores regulares o disciplinares hayan desarrollado habilidades para identificar los estudiantes con NEE que no necesariamente están diagnosticados. Así mismo, los profesores se han sensibilizado en este contexto de inclusión y han construido saber sobre la experiencia pedagógica y didáctica que desarrollan en la institución educativa. Se anota, que los profesores reconocen en las entrevistas que la inclusión es la ruta que les sirve a todos los niños y sus procesos de aprendizaje, así como también a sí mismos, para reflexionar su práctica pedagógica y realizar las adaptaciones que necesiten, en palabras de la docente de apoyo

...es que se han vuelto muy hábiles para identificar los niños con necesidades educativas especiales, y no sólo hábiles sino sensibles pues digamos que otro

profesor podría decir, no, pero para qué... para tener más trabajo para enredarme más pues no, mejor no lo hago, pero ellos son supremamente sensibles. (Diario Reflexivo sobre la Entrevista a una docente de apoyo, julio 16 de 2015)

Es importante mostrar que, no ha sido un camino fácil, pues en principio hubo mucha resistencia hacia la inclusión, dificultando los procesos en la escuela “A veces, la resistencia hacia la inclusión de los niños viene de las personas que precisamente deberíamos ayudarles, y eso marca unas relaciones complejas, esa es la parte difícil” (Diario Reflexivo sobre la Entrevista a una docente de apoyo, junio 9 de 2015).

El punto de vista de esta docente, no significa que todos los miembros de la comunidad educativa estén involucrados en el proyecto y sean conscientes de la importancia, pues aún hay alrededor del 20% de profesores que son indiferentes.

No obstante, el Equipo de Apoyo continúa trabajando por el buen desarrollo de este proyecto educativo, y los integrantes aspiran a que toda la comunidad se vincule con la Educación Inclusiva, aporten desde sus epistemes, saberes y prácticas, así como también desde su rol al interior de los subsistemas, con el propósito de mejorar el proyecto de inclusión y la calidad de la atención a los estudiantes en su totalidad.

Respecto a lo anterior, un Psicoorientador del Equipo de Apoyo, expresa su acuerdo con este hallazgo y enfatiza la idea del Equipo de Apoyo para la atención a los niños con autismo, sobre esto expresa

El autismo en esencia produce aislamiento, el aislamiento también produce más autismo, estoy seguro de eso, entonces si tú excluyes a un niño de los ambientes de inclusión, todas sus características o síntomas se van a recrudecer

con el paso de los años. (Diario Reflexivo sobre la Entrevista a un psicorientador, junio 9 de 2015)

5.1.4.1 Mapeando desde el Subsistema del Equipo de Apoyo

En el ejercicio de cartografía que realizó el Equipo de Apoyo, ubicó a los siguientes actores dentro del mapa de la institución educativa: el grupo de Aula Exclusiva y los docentes de diferentes disciplinas.

También representaron los grupos por grados. Este Equipo de Apoyo está organizado en dos sedes, tiene como responsabilidad en una de las sedes apoyar los grupos de Primera Infancia hasta Tercer Grado. En la otra sede, se encargan de atender los grupos desde el Cuarto Grado hasta Grado 11°.

También en este mapa, el Equipo de Apoyo ubicó a los profesores, los orientadores, los espacios de formación, los talleres, la relación del trabajo social y las actividades que se desarrollan en la capacitación para el personal encargado de las rutas de transporte escolar.

De igual forma, el Equipo de Apoyo identificó algunos vínculos permanentes que se dan entre los actores, los horarios, las rutas de transporte, los tiempos de descanso, el ingreso y la salida de los estudiantes.

Si bien, no quedó plasmado en el cartograma, se reconocen como vínculos: la comunicación asertiva y la articulación entre el Aula Exclusiva y las aulas regulares. Además, se localizaron los vínculos que se configuran en los objetivos comunes, y el fin de la Educación Inclusiva. Así lo manifiesta una de las docentes de apoyo:

Con las profesoras del Aula Exclusiva mantenemos un estrecho vínculo de colaboración, pues nos apoyamos con estrategias, con información que ellas

encuentran y nos la prestan y nosotros igual. En ocasiones revisando algún caso de algún niño que permite pensar que hacer con otros o nos ayudan con lo que pasa con las familias y así... Es importante porque nos vincula resolver dudas, problemas. (Cartografía Equipo de Apoyo 17 de junio 2015)

En las figuras 8, 9 y 10 se presentan los cartogramas elaborados por el Equipo de Apoyo, vale la pena mencionar que para el desarrollo de los cartogramas se dividió el Equipo de Apoyo en tres grupos y realizaron tres cartogramas.

Es necesario precisar que en la exposición de cada mapa, los participantes describieron las líneas de interconexión entre los subsistemas, las interpretaciones sobre las formas de vinculación y la reflexión acerca del territorio de la escuela, los actores y las interacciones entre ellos.

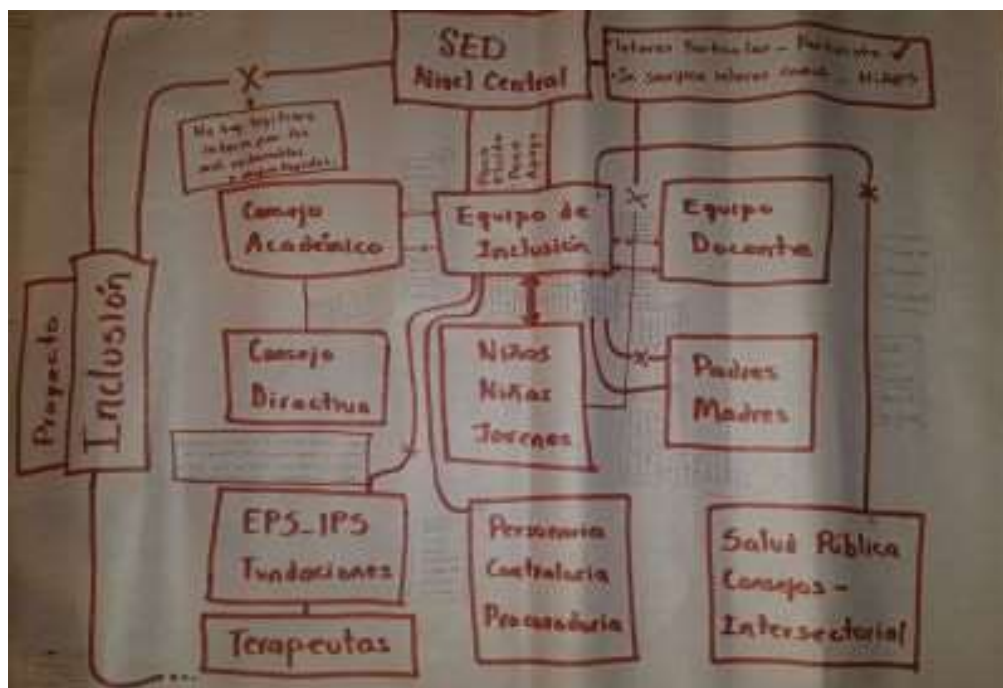


Figura 8. Cartograma 1 Equipo de Apoyo

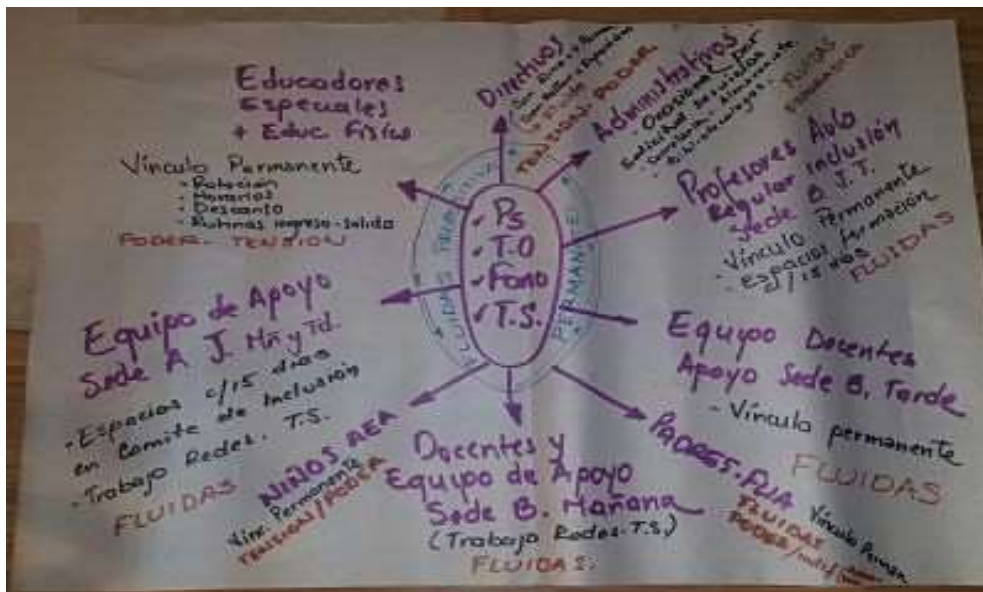


Figura 9. Cartograma 2 Equipo de Apoyo

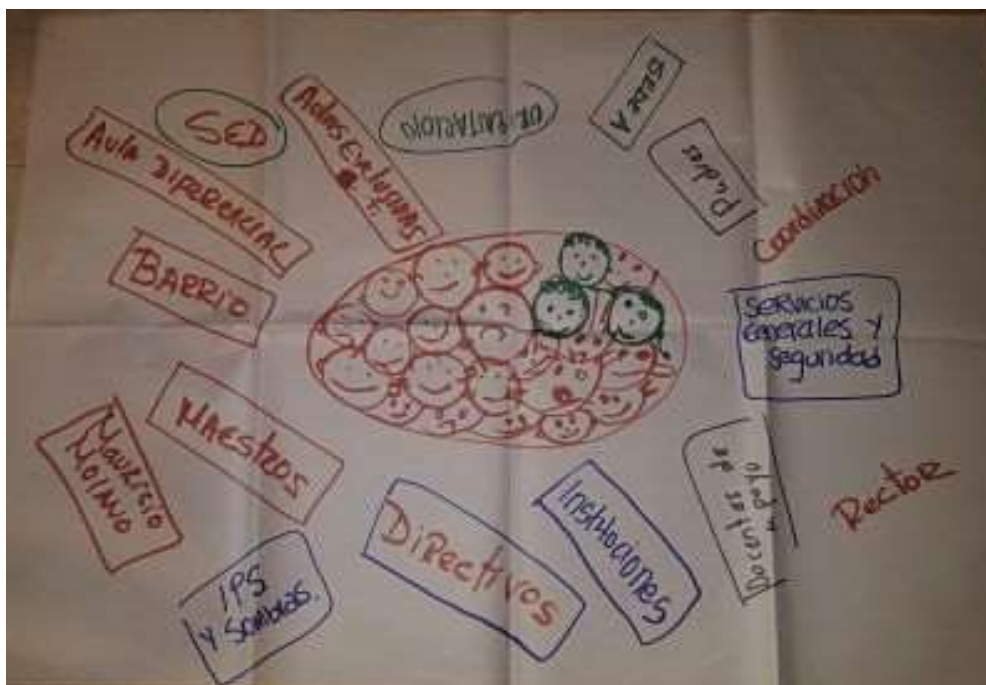


Figura 10. Cartograma 3 Equipo de Apoyo

1. *Líneas de comunicación fluida.* En relación con las líneas de comunicación fluida, el Equipo de Apoyo reconoce que hay una buena comunicación entre los niños del Aula Exclusiva y las docentes de apoyo, entre docentes de apoyo y orientadores, entre docentes regulares y de apoyo, entre docentes de apoyo y los padres de familia, y entre el Equipo de Apoyo y el personal administrativo.

De igual forma, el Equipo de Apoyo manifestó que hay una línea de comunicación fluida con respecto al diseño de estrategias de intervención para el apoyo y acompañamiento a los profesores de las aulas regulares y también los del Aula Exclusiva.

...diseñamos estrategias de trabajo, vamos a sentar al chico, con éste que es bien disruptivo... con éste que es bien calmadito, para que miremos cómo podemos trabajarle y usted se quede con éstos... a ver qué puede adelantar a nivel pedagógico, y hacer el cambio. Y digamos, ha funcionado medianamente, pero digamos, en dónde está el chico más agresivo, está en procesos de comprensión, esperemos a ver con qué resulta. (Cartografía Equipo de Apoyo, junio 17 de 2015)

En cuanto a la comunicación fluida con los padres de familia, el Equipo de Apoyo expresó que principalmente en preescolar, primero, segundo y tercero, los padres y madres de familia acuden en primer lugar al profesor para cualquier situación positiva o negativa que se presente con sus hijos dentro y fuera del colegio. Dado el caso que se presenten situaciones más complejas con los estudiantes, el Equipo de Apoyo interviene para poder actuar asertivamente y, no dilatar la solución del problema, lo que puede acarrear mayores dificultades.

El Equipo de Apoyo, pone de manifiesto que tienen una comunicación fluida a través de vínculos de índole afectiva, que favorece la relación con los ámbitos

institucional, social, educativo, familiar puesto que, como lo manifiesta una integrante del Equipo de Apoyo “yo pienso que nuestro equipo es el más importante, porque trabajamos con seres humanos y seres que sienten, obviamente, desde la inclusión todas las personas queremos ser tenidos en cuenta, ser partícipes, que sean escuchados, en diferentes escenarios” (Cartografía Equipo de Apoyo, junio 17 de 2015).

De otra parte, el Equipo de Apoyo expresa que en cuanto a las directrices de la institución, tienen un slogan al interior del grupo que dice “un espacio hacia la democracia el saber, la integración hacia la inclusión” (Cartografía Equipo de Apoyo, junio 17 de 2015). No obstante, el Equipo de Apoyo reconoce que al niño con necesidades educativas especiales, se le excusa en todo, es decir, las normas y reglas no se aplican de igual forma para los distintos grupos de estudiantes al interior del colegio.

Paralelamente, los integrantes del Equipo de Apoyo manifestaron que los docentes del Aula Regular sienten tranquilidad al interior del aula de clase porque saben que existen unos docentes de apoyo que están junto a ellos, ayudándolos paso a paso, colaborándoles en el diseño de estrategias, la creación de material de apoyo y las adaptaciones y todo los aportes que desde sus disciplinas les pueden dar para educar a los chicos con necesidades educativas especiales. Lo anterior, permite inferir que se establece un vínculo de trabajo cooperativo entre docentes regulares y de apoyo, así como un vínculo de gratitud entre los docentes de apoyo y los regulares, puesto que ellos dicen

...la idea es que ellos no nos vean solo como –usted solo trabaja con el niño especial y ya— Lo que hacemos es sentarnos con todos los estudiantes, que si tienen una exposición, —vengan, trabajemos los cinco— entre todos, es un trabajo cooperativo. (Cartografía Equipo de Apoyo, junio 17 de 2015)

De esta manera, el Equipo de Apoyo argumenta que no se puede dejar al docente trabajando sin acompañamiento, siempre se debe trabajar de manera articulada.

Esta forma de articulación está regulada por el Decreto 366 de 2009 que reglamenta la organización y el servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales, en el Parágrafo 1 del Artículo 9, dice que “Exclusivamente en el caso de población con discapacidad cognitiva (Síndrome Down y otras condiciones que generen discapacidad intelectual, síndrome de Asperger y autismo), el porcentaje máximo de estudiantes incluidos en los grupos no deberá ser superior al diez por ciento (10%) del total de estudiantes de cada grupo.

El Equipo de Apoyo expresa que por cada treinta estudiantes debe haber un docente, pero lo que nadie se imagina es que con cinco estudiantes con NEE ya es suficiente, pues qué será con treinta en un salón, por ello es fundamental el apoyo y acompañamiento del Equipo.

Ahora bien, con respecto a la inclusión, el Equipo de Apoyo argumenta que ésta ha ido mejorando a medida que los apoyos se van dando, en palabras de ellos “creo yo que los apoyos son una de las variables que ha influido mucho en el trabajo y ha aportado a nuestra labor” (Cartografía Equipo de Apoyo, junio 17 de 2015).

Sin embargo, los integrantes del Equipo de Apoyo expresan que el sistema educativo tiene que cambiar para poder desarrollar mejores procesos de Educación Inclusiva al interior de las escuelas y hacen una comparación con respecto a otros modelos educativos.

Ahorita hay un gran debate sobre si se da clase esta semana o no, sobre eso no debería haber debate, es muy sencillo; sobre si un día los niños deben estar más

temprano o tal. Entonces en otros tipos de modelos educativos esos debates no existen, porque están en el Manual de Convivencia y, obviamente en la Constitución de Colombia el derecho a la educación es fundamental, que cualquier niño es sagrado y no debe ser maltratado, ni vulnerado, ni humillado, y ni mucho menos acosado, pero resulta que sin lugar a dudas, y te lo puedo decir hoy y siempre, los derechos de los niños en el sector público son relativizados. (Cartografía Equipo de Apoyo, junio 17 de 2015)

Asimismo, el Equipo de Apoyo expresa que hay vínculos tanto positivos como negativos o impuestos. Ellos dicen

Un vínculo es una asertividad y fluidez en la comunicación, es unión; vínculo es articulación, y también son objetivos comunes y estrategias de acercamiento. No siempre debe ser de forma positiva, también hay vínculos que son impuestos o negativos. Son lazos que se pueden establecer en cualquier sistema (Cartografía Equipo de Apoyo, junio 17 de 2015).

2. *Líneas de tensión.* Con respecto a las líneas de tensión, el Equipo de Apoyo aceptó que existe, en general, mucha resistencia de algunos de los actores hacia el proyecto de Educación Inclusiva y el Aula Exclusiva. Asimismo, hay una gran tensión con el Rector del colegio, el Equipo de Apoyo y los orientadores.

Reconocen, que existe una gran tensión respecto al nombre: Aula Exclusiva, dado que en un contexto de inclusión, la palabra “exclusiva” es excluyente; sin embargo, el Equipo de Apoyo argumenta que esta aula no es exclusiva por excluir, sino exclusiva porque es la única que existe en Colombia⁹, y su creación apunta hacia la construcción de las bases (epistemes) y las rutinas (ritos) que favorecen la inclusión de

⁹ Esta afirmación se constata en la siguiente dirección:
<http://aulaexclusivaautismobogota.blogspot.com.co/>

los estudiantes en condición de autismo. Además, afirman que el Aula Exclusiva fue concebida y denominada de esa forma en la Secretaría de Educación Distrital, y adicionalmente, le agregaron descriptores que impiden realizar cambios en el nombre por capricho.

En términos de la comunicación, el Equipo de Apoyo argumenta que se han dividido como grupo, puesto que están por un lado los responsables de los talleres para los padres y el acompañamiento para los docentes, y por otro lado, están los educadores especiales que se relacionan para trabajar y conversar sobre cuestiones pedagógicas. El Equipo de Apoyo afirma que no existe una interacción sinérgica entre estos dos grupos.

Este hallazgo, muestra que las dinámicas de la organización de estos dos equipos no favorece la convivencia, ni los procesos de comunicación lo que influye de manera negativa en los procesos de aprendizaje de los actores de la comunidad educativa. Se evidencia con este hallazgo la instalación de unos ritos para la interacción entre los dos grupos del Equipo de Apoyo y otros subsistemas como son: los talleres para los padres y el acompañamiento para los docentes, y los educadores especiales que interactúan para trabajar y reflexionar sobre cuestiones pedagógicas. Los ritos que se configuran en estas dinámicas de interacción, muestran la existencia de una actitud de resistencia frente a la comunicación. Lo anterior se confirma en el relato de una situación de interacción entre un Terapeuta del Equipo de Apoyo y un Educador Especial

...como que yo puedo llegar con el ánimo de compartir, por ejemplo, me di cuenta del libro que salió, y de pronto encontrarme con la actitud de – a sí, yo ya me lo leí- o sea, cómo invalidando todo lo que viene... (Cartograma del Equipo de Apoyo, junio 17 de 2015)

Por otra parte, existe una tensión externa con respecto a las familias de los estudiantes. Se observó que los estudiantes provienen de familias que se localizan en contextos de alta vulnerabilidad y riesgo psicosocial. En ese

sentido, se identifica la existencia de situaciones complejas (microtráfico, prostitución), en las que los roles de los padres de familia y adultos cercanos son inadecuados. Los estudiantes muestran actitudes similares a las de sus padres, porque aprenden de ellos muchos comportamientos. Esta problemática social no la pueden abordar los Terapeutas del Equipo de Apoyo, porque argumentan que desde sus roles profesionales “no pueden hacer nada para tratar de remediar las situaciones que viven estos estudiantes” (Diario Reflexivo de la Entrevista a un Terapeuta del Equipo de Apoyo, junio 16 de 2015)

Contrario a lo que manifestó el Terapeuta respecto al comportamiento de los niños, en observaciones realizadas en diferentes momentos de la investigación, se hizo evidente que los niños son capaces de establecer interacciones respetuosas, solidarias, amistosas e incluso afectivas. Lo que permite inferir que existen varios mitos sobre los niños que provienen de familias localizadas en sectores de alta vulnerabilidad y riesgo psicosocial.

Se observa que los mitos sobre la vulnerabilidad de los niños, niñas y jóvenes condicionan las relaciones que se establecen con estos niños; pero el sistema de significaciones que se genera en la Educación Inclusiva promueve nuevos rituales que generan que los niños, al interior de la institución educativa desarrollen comportamientos acordes con la cultura institucional.

De igual forma, los integrantes del Equipo de Apoyo ponen de manifiesto una tensión con respecto al manejo de algunos estudiantes con NEE y sus procesos de desarrollo cognitivo, social, motriz, ya que no tienen formas de lenguaje definidas, y como ellos mismos argumentan, si tuvieran al menos un lenguaje desarrollado, la situación sería diferente.

Por ejemplo, llevamos más de tres años con él, tratando de que no se coma las crayolas. No más el material de trabajo que es con el que se va a ir, que se va a enfrentar a una posible Aula Regular, ni siquiera material de trabajo, en lo mínimo es de su interés. Él no lo hace porque esté en una etapa oral, no. Él es porque es un desafío, es desafiante, entonces coge el papelito, venga yo rompo el trabajo que ya hice, es... A la familia no le hace caso, al único que le hace caso es al papá y eso que cuando él se distrae, no lo tiene en el centro de atención, ese chico se le dispara. Pero si él le habla lo tiene sentado, la mamá no tiene poder frente al chico, ha sido golpeada por él mismo, en la cara ha llegado con morados en su cara, porque el (Audio incomprendible). Él viene a jugar un papel fundamental cuando estamos trabajando con otros chicos al interior del aula, y este chico no deja hacer otros procesos con estudiantes, y los compañeros empiezan a copiar conductas. ¡Bien complejo cualquier manejo! (Cartografía Equipo de Apoyo, junio 17 de 2015)

Se evidencia también que existen unas líneas de tensión relacionadas con las responsabilidades que deben asumir los distintos integrantes de la comunidad educativa, específicamente, en relación con los padres de familia, puesto que éstos tratan de evadir su responsabilidad y delegan en la institución educativa todo el cuidado, educación y formación de los niños y niñas haciendo alusión al derecho a la educación contemplado en la Constitución Política de 1991, pero queda en evidencia que, “son los papitos y las mamitas los que tienen poca participación, que no se involucran en la institución educativa, no van a los talleres de formación, ni a las Escuelas de Padres, y escasamente asisten a las entregas de los informes”.

También, se reconoce que hay derechos y deberes tanto de estudiantes, como de padres de familia y de docentes, definidos en el Manual de Convivencia, pero se puede inferir que los derechos de éstos últimos están siendo vulnerados y atropellados con mucha frecuencia, esto se hizo evidente en los siguientes comentarios.

El niño le pega a usted [la profesora], la escupe, la muerde, lo que sea, y ni siquiera nos recibe un profe, o nos dice: disculpe...pero mire, algo le hizo... porque el niño está rojo del cuello para arriba –Y eso aparece cuando el niño llega con un rasguño - ¿Qué me le pasó al niño? ¿Quién me le hizo esto? ¿Quién me le... yo no sé qué?

[...] Algo que no ha considerado la institución es eso, primordialmente, motivar a sus docentes, porque hay muchos docentes que se han enfermado, pero no hay un registro de eso, por la inclusión, pero dentro de la institución, todos sabemos, que muchos han pasado por problemas, vitalmente en su salud, por tener varios niños. Una docente llegó a estar en cuidados intensivos, porque se le desencadenó su enfermedad, porque estaba muy estresada.

[...] los niños tienen derecho a la educación, los niños tienen derecho a estar en un ambiente protegido, pero pues, también los docentes tienen derecho a que se les reconozca su dignidad cómo persona, no cualquiera puede venir a golpearlo, a escupirlo – a no, cómo es niño y tiene derecho puede estar en este ambiente - es eso. (Cartografía Equipo de Apoyo, junio 17 de 2015).

A partir de lo anterior se desarrolla una reflexión alrededor de ¿Quién reglamenta la Educación Inclusiva? Tal vez, las directivas, la Secretaría de Educación, o el Ministerio de Educación delega, pero, ¿En qué momento estas personas ingresan a un aula de clase y conocen de primera mano lo que acontece allí? Los sujetos reguladores de las normas no son precisamente docentes de carne y hueso en ejercicio que están involucrados con lo que acontece al interior de las instituciones educativas.

Un hallazgo de esta investigación es la identificación de procesos de construcción de política pública sin la participación de los actores situados en instituciones educativas que atienden a la población diversa.

Por esta razón, se consideró que desde la política pública educativa no hay una regulación ni una claridad sobre los términos y condiciones para poder ofrecer una Educación Inclusiva de calidad en un ambiente favorable donde se puedan desarrollar los distintos procesos del acto pedagógico.

Los integrantes del Equipo de Apoyo expresan que la actitud de algunos docentes y la ausencia de una comunicación asertiva entre los miembros de la comunidad educativa generan también una tensión entre ellos.

...hay docentes que a veces ¡noooo!... son solo un ‘marido’ que le hacen al niño. Uno ya dice, - lo están segregando - o vamos al aula y lo dejan ahí a un ladito. Si no estamos pendientes de las cartillas, a algunos se les olvida, otros, le quieren exigir de la misma manera que sus otros compañeros. (Cartograma Equipo de Apoyo, junio 17 de 2015)

Se reconocen también relaciones de tensión en cuanto a la falta de reconocimiento del trabajo del otro, esto significa que hay un vínculo de desconocimiento en lo que hace un docente cuando está allá en el salón de clase o cuando está con los niños en algún lugar de la institución. Este desconocimiento hace que, en algunas ocasiones, entre compañeros sean crueles, en cuanto a los juicios que puedan realizar unos y otros, “hay momentos donde las ideas, las jornadas y el equipo de trabajo, en general la comunidad educativa desconoce lo que los demás hacen, entonces ese tipo de vínculos son muy distantes” (Cartografía Equipo de Apoyo, junio 17 de 2015).

Adicionalmente, se pone en evidencia por los integrantes del Equipo de Apoyo, que hay muchos prejuicios desde los docentes de Aula Regular, quienes juzgan el trabajo de los docentes de apoyo y viceversa. Esta situación genera entonces un mal clima organizacional y se establece una relación de tensión entre el clima organizacional

y el Equipo de Apoyo, la cual se manifiesta en las diferencias que existen entre los profesores, el número de estudiantes por salón de clase y los profesores que llegan nuevos a la institución.

Esta situación de malestar en el clima organizacional sale a flote en los comités directivos y en las reuniones. Paralelamente, se evidenció una relación distante entre los integrantes del equipo administrativo y los equipos de: docentes, terapeutas, y orientadores, dado que permanecen en una oficina aparte y no participan de las reuniones, ni de las actividades que se programan en el colegio.

De otra parte, el Equipo de Apoyo reconoce que hay matoneo de los distintos compañeros de trabajo hacia ellos, que genera una gran tensión. Los integrantes del Equipo de Apoyo argumentan que los maltratan verbalmente

Si hiciéramos una lista, de las palabras que en el colegio haya escuchado, cualquiera de nosotras ha escuchado, créame que serían muy fuertes, uno hace un análisis de las frases que nosotras tenemos que asumir día a día, de ellas hacia nosotros. Realmente es... ahí hay una clase de maltrato. (Cartografía Equipo de Apoyo, junio 17 de 2015)

En muchas ocasiones, también los compañeros los ponen en situaciones que les generan mucho malestar. Por ejemplo, no se respeta el concepto profesional, de ninguno de los integrantes del Equipo de Apoyo, en sus propias palabras “es muy triste, que nosotros como profesionales lleguemos a una institución y en lugar de fortalecer nuestra opinión como profesional, tengamos que buscar una aprobación colectiva, de grupo para lograrlo” (Cartografía Equipo de Apoyo, junio 17 de 2015).

Asimismo, un integrante del Equipo de Apoyo expresó “yo le hice una evaluación pedagógica y ya le dije, que desde educación especial considero que el niño

no debe estar en un grado – sencillamente no interesó que yo había estado haciendo ese proceso” (Cartografía Equipo de Apoyo, junio 17 de 2015).

Finalmente, se pudo establecer que existen tensiones con respecto al Manual de Convivencia, ya que cuando se reúnen a elaborarlo se tocan temas que tienen que ver con las reglas, las faltas y las sanciones y se genera una discusión con respecto a ¿Qué es una falta grave? O una falta leve, asimismo, cuando ocurren situaciones que ameritan aplicar las normas, se genera una tensión sobre ¿Cómo aplicar las normas que se establecen en el Manual ante una situación determinada? Cada caso es muy particular.

Lo rige la misma norma que están en el Manual de Convivencia frente a una falta grave, frente a una falta leve, frente a una falta, o sea, ¿Se le aplica el mismo código? o ¿Qué se hace? ¿Cómo se plantea el Manual de Convivencia si se le hace el mismo conducto regular? Entonces salen muchas variantes – que hay que ver su patología, que si está asociado a otras cosas – son muchas cosas que no pueden ser tan concretas y tan pegadas a la norma porque cada caso es diferente. (Cartografía Equipo de Apoyo, junio 17 de 2015)

3. *Líneas de deseo.* Se reconocen varios anhelos que tiene el Equipo de Apoyo con relación a varios actores y situaciones.

A la pregunta generativa ¿Cómo quisieran que se transformara la manera de relacionarse e interactuar entre el Equipo de Apoyo y los otros docentes?

En primera instancia, los profesionales del Equipo de Apoyo desean el reconocimiento por parte de los docentes regulares frente al trabajo que desempeñan los terapeutas, los psicólogos, los educadores especiales, los fonoaudiólogos, sin ser juzgados ni matoneados, por el contrario, desean que se respete el trabajo profesional que ellos hacen al interior de la institución.

También, el personal del Equipo de Apoyo desea que los estudiantes tengan una participación activa en la construcción del Manual de Convivencia, si bien, ellos argumentan que el manual se ha construido durante varios años junto con los profesores, quienes aportan principios básicos de convivencia, y éste se va actualizando para ser coherente con las cartillas que ha elaborado el Equipo de Apoyo, no se tiene en cuenta la opinión de los estudiantes, —que también están en el aula de clase— quienes son los principales involucrados en dicho Manual de Convivencia. En palabras de ellos

Pero una buena propuesta es que los niños logren participar en la construcción del Manual de Convivencia pues es una falencia que hay ahí y no se generan aportes a la resolución de conflictos. Y además, hacer la propuesta desde los niños de grado noveno, décimo y once, incluyendo a los niños de Aula Exclusiva. Es un problema que vemos todos los días, vemos una integración pero no tan fuerte. (Cartografía, junio 17 de 2015)

Análogamente, el Equipo de Apoyo desea que el trabajo con los docentes sea menos complejo, que tengan más actitud, disposición y voluntad para trabajar colaborativamente e involucrarse más en el proyecto de la Educación Inclusiva que está desarrollando la institución y que no asuman la inclusión y los niños con NEE como una responsabilidad solo del Equipo de Apoyo. Ellos expresan “yo soy filósofo, yo soy economista y no tengo ni idea de eso” (Cartografía Equipo de Apoyo, junio 17 de 2015).

No obstante, el Equipo de Apoyo reconoce que el trabajo docente es extenuante y por tanto desean que se les ofrezca a los docentes mayores espacios de esparcimiento y de bienestar por parte de la Secretaría.

no solo ese grupo, yo digo en general todos los docentes. aquí hay mucha enfermedad dentro de los docentes, y no hay algo que la institución o la misma

Secretaría logre hacer, como trabajos de esparcimiento, de bienestar docente, ese bienestar docente no importa, el afán es el currículo, el afán es incluir, el resto no importa. (Cartografía, junio 17 de 2015)

Existe un deseo en el Equipo de Apoyo que está relacionado con la Educación Inclusiva, y es que la comunidad, en general, entienda que la inclusión no boicotea la calidad de la educación. Esto lo expresan en el sentido de las paradojas que se dan en cuanto a pretender que la educación sea inclusiva, con exigencias de estandarización y parámetros de homogeneización.

Ellos sostienen que la Educación Inclusiva requiere el reconocimiento y la aceptación de la diferencia, pero lamentablemente, en las pruebas estandarizadas se busca que los estudiantes hagan lo mismo, y en una institución como la República Bolivariana de Venezuela, esto es algo que no se puede pretender.

Nuestros resultados en el ICFES, y estoy seguro que la inclusión no boicotea la calidad educativa, y además estoy seguro que ese es uno de los chivos expiatorios de quienes atacan la inclusión. Uno puede formar excelentes bachilleres y tener un programa de inclusión a la par. (Cartografía Equipo de Apoyo, junio 17 de 2015)

Paralelamente, el Equipo de Apoyo expresa un deseo de tener un currículo diverso, que sea el mismo currículo para todos, sin necesidad de estar excluyendo a un grupo pequeño como los niños con NEE, los autistas, los de déficit cognitivo “si hay un currículo general y flexible, para todos, donde todos entremos y donde todos podamos, tanto un niño con talento excepcional, como un niño con un déficit moderado, pueda lograr encajarse en el currículo, ese es el ideal” (Cartografía Equipo de Apoyo, junio 17 de 2015).

En esta situación se evidencia de nuevo la dualidad del vínculo inclusión – exclusión dado que al tener unos niños con unas características particulares en un salón de clase con otros niños que tienen desarrollo típico, pero que no se les puede enseñar y evaluar de la misma forma que a los otros, pone de manifiesto la relación inclusión – exclusión.

De otra parte, el Equipo de Apoyo manifiesta un deseo que trasciende las paredes del colegio, y es un cambio en el sistema educativo en general, como ellos mismos lo expresan “Definitivamente no somos nosotros, República Bolivariana de Venezuela, es toda una ciudad, un país que definitivamente necesita todos esos cambios, siento que la educación va a ser como queremos, así va a ser la educación” (Cartografía Equipo de Apoyo, junio 17 de 2015).

4. *Líneas de poder.* El Equipo de Apoyo reconoce que se ejerce un poder desde las directivas, “hay mucha relación de poder, de sometimiento a las directrices” (Cartografía Equipo de Apoyo, junio 17 de 2015) hacia el Equipo de Apoyo.

Ahora bien, ellos reconocen que la relación entre los integrantes del Equipo de Apoyo es fluida y buena, a pesar de algunas diferencias, al respecto comentan “hay algunos eslabones, pues se manejan ciertas líneas de tensión y poder, en términos de una mayor relación con las directivas, y eso es lo que rompe muchas cosas dinámicas de los grupos” (Cartografía Equipo de Apoyo, junio 17 de 2015).

Lo anterior ratifica que el vínculo establecido desde las directivas de la institución hacia el Equipo de Apoyo es de poder diferenciado de acuerdo con preferencias que desestabilizan al equipo.

De otra parte, ellos expresan que el Equipo de Apoyo se ha ido consolidando y su trabajo se ha fortalecido con el paso del tiempo, que a pesar de las diferencias con el señor Rector, éste ha luchado por conservar y fortalecer este equipo y lo que se hace al

interior del colegio “tanto que el Rector ha luchado por cada docente de apoyo, pues le ha costado al colegio, y a la institución lograr, consolidar y fundamentar el porqué está acá” (Cartografía Equipo de Apoyo, junio 17 de 2015).

En este aspecto pareciera que el vínculo es ambivalente dado que puntos de vista expresados, manifiestan que existen preferencias y se ejerce poder por parte de las directivas solo hacia algunos integrantes del Equipo de Apoyo.

También se evidencia que hay un poder que va desde los orientadores y el Equipo de Apoyo hacia el Aula Exclusiva, los niños con NEE y los estudiantes con déficit cognitivo, dicho poder es expresado en términos de la protección y el cuidado que brindan a estos niños.

De igual forma, hay un poder que ejerce el Aula Exclusiva sobre los niños que están allí, en términos de protección y cuidado, ya que “en el Aula Exclusiva es donde están más protegidos, donde todo el tiempo están regulados a pesar de que a veces son invisibles para algunas profes” (Cartografía Equipo de Apoyo, junio 17 de 2015).

Asimismo, los padres de familia ejercen un poder sobre el Aula Exclusiva y desean que sus hijos no salgan de allí, “las mamás no quieren que salgan del Aula Exclusiva, “no este año no, otro añito más ahí” (Cartografía Equipo de Apoyo, junio 17 de 2015).

Por otro lado, se pone de manifiesto un poder que ejerce el colegio sobre los estudiantes, un poder en términos de protección a aquellos niños que están en una situación de riesgo, ya que en el colegio, los estudiantes en situación de riesgo psicosocial encuentran que son aceptados e incluidos.

...en el colegio se respeta mucho la diversidad de necesidades, de género, hay niños que vienen con alguna inclinación, alguna identidad, tal vez

influenciados por sus mamás que son trabajadoras sexuales, en fin, muchas cosas que se ven. Pero el Colegio es protector, y si llega un chico diferente entonces se respeta, porque ya estamos tan acostumbrados a la diferencia. (Cartografía Equipo de Apoyo, junio 17 de 2015)

Del punto de vista expresado, se colige que en la cultura de la institución educativa existe un ritual para las interacciones que se caracteriza por el respeto a la diferencia.

Finalmente, se pusieron de manifiesto los siguientes vínculos entre actores internos como externos, con la institución educativa.

◆ Entre los estudiantes regulares y los demás se establece un vínculo de reconocimiento, tolerancia y aceptación de la diferencia.

Pero se ha encontrado que nuestros chicos con desarrollo típico o Aula Regular, apoyan a los compañeros, son muy sensibles ante las situaciones, o sea, tienen un poder de perdón y tolerancia – yo sé que él tiene su diagnóstico – y ya saben, ellos saben mejor que nosotros –él es autista y tranquilo – y lo saben manejar de qué manera, yo creo que lo manejan mejor que nosotros, en las relaciones que tenemos como adultos. (Cartografía Equipo de Apoyo, junio 17 de 2015)

◆ Entre el colegio y los integrantes del Equipo de Apoyo existe un vínculo de compromiso y el sentido del deber ser.

Pero está el otro lado, que siempre es lo que me mantiene y me hace venir todos los días, y es que a pesar de todo eso, de lo que podría pasar, de todo lo

que te he dicho, a pesar de que podría pasar lo peor, existe un colegio como el nuestro. (Cartografía Equipo de Apoyo, junio 17 de 2015)

◆ Entre los docentes regulares y el Equipo de Apoyo, a pesar de que no todos están involucrados en el proyecto de Educación Inclusiva, hay un vínculo de trabajo colaborativo y de aceptación entre ellos. “Gracias a que algunos colegas y docentes, pudiendo ser lo que quieran, deciden ser buenos con los niños, deciden ser honorables, deciden ser éticos, sin que nadie se los pida” (Cartografía Equipo de Apoyo, junio 17 de 2015).

5.1.5 Subsistema de los estudiantes

En el ejercicio de cartografía que se realizó con algunos estudiantes del colegio República Bolivariana, se puso en evidencia que los estudiantes se reconocen como el centro del colegio, y por ende de toda la actividad educativa. No obstante, los estudiantes identificaron otros actores tanto endógenos, como exógenos los cuales se relacionan en la tabla 7.

Actores endógenos y exógenos

Tabla 7. Actores identificados por los estudiantes en el cartograma

Actores endógenos	Descripción	Actores exógenos	Descripción
Estudiantes	Estudiantes con necesidades educativas	Centros culturales e históricos	El parque El Renacimiento
	Estudiante de desarrollo típico		Centro Memoria Cementerio Central
Equipo directivo	Rector Coordinadores	Fundaciones	Rompiendo Cadenas Renacer

Actores endógenos	Descripción	Actores exógenos	Descripción
Docentes	Docentes regulares Docentes de apoyo	Entidades de cuidado y prevención	CAI, Policía Metropolitana Bomberos
Servicios generales	Aseadoras Celadores	Los museos	Museo NACIONAL Otros colegios Las iglesias
Psicólogos	Orientadores	Otras entidades	Hospital Centro Oriente La Casa de la Juventud Habitantes de calle
Los de la tienda escolar	Vendedores internos y los proveedores de alimentos	Personas que están en la calle	Vendedores ambulantes Recicladores Trabajadoras sexuales Ediles Juntas de Acción Comunal El concejal Zona de tolerancia
Los padres de familia		Localidad	
		Las empresas e industrias	Compensar Idripom
		Terapeutas	Las terapeutas externas

En la figura 11 se presenta el cartograma realizado por los estudiantes.



Figura 11. Cartograma estudiantes

Los estudiantes construyeron el cartograma a partir de cuatro categorías: las líneas de comunicación fluida, las líneas de tensión, lo que favorece el aprendizaje de los estudiantes y las cosas por mejorar. A continuación se presentan los hallazgos de cada una de estas categorías.

1. *Líneas de comunicación fluida.* Con respecto a las líneas de comunicación fluida, los estudiantes reconocen que en general hay una buena comunicación entre ellos, entre los profesores, el Rector, de los estudiantes hacia los profesores y de los estudiantes hacia los orientadores, con los docentes de apoyo, con la tienda escolar y la biblioteca, con los administrativos y con las familias. Sin embargo, los estudiantes reconocen que cuando en las aulas regulares hay niños con NEE, ellos no tienen una

comunicación tan fluida con los estudiantes NEEP y prefieren establecer un vínculo con los orientadores.

... yo creo que digamos en unos casos es, porque digamos que por lo menos, en muchos salones en donde hay el tema del autismo, muchos no nos hablamos con ellos, entonces tenemos un vínculo digamos más con Mauricio creo que es... (Cartografía estudiantes, 30 de septiembre)

Si bien, en el cartograma los estudiantes no identifican la integración, ni como una línea de relación, si la mencionan durante el diálogo que sostuvieron alrededor del mapa. La integración emerge como un vínculo que se establece entre todos los estudiantes, permitiéndoles reconocer la diferencia del otro y aceptarla para poder establecer la integración del otro en el aula.

... los vínculos los generamos nosotros los estudiantes ¿no? Porque el colegio es como una segunda sociedad, pues imagínese es como la integración, digamos que si hay una chica lesbiana, nosotros no la discriminamos, es la forma como se da la integración. (Cartografía estudiantes, 30 de septiembre)

2. *Líneas de tensión.* En relación con las líneas de tensión, los estudiantes reconocen varias relaciones de tensión entre diferentes actores. Por ejemplo, entre estudiantes regulares y estudiantes NEEP, ellos reconocen que en algunas ocasiones “sí porque nosotros a veces no tenemos tolerancia con ellos” (Cartografía estudiantes, 30 de septiembre).

Los estudiantes mencionan también que se presenta en algunas ocasiones tensión entre estudiantes regulares hacia regulares; se consideró que esta situación es normal dentro de un aula de clase y las relaciones que se establecen con los otros.

También los estudiantes reconocen que hay una tensión entre los profesores regulares y los de apoyo, así lo manifestó un estudiante “entre los profesores, pues yo lo digo porque por ejemplo a la profesora Martha no le gusta que vayan allá. Tal vez por la tensión del trabajo” (Cartografía estudiantes, 30 de septiembre).

De igual forma, los estudiantes manifiestan que se presenta tensión entre los estudiantes y el coordinador administrativo; también hay tensión de los estudiantes hacia el personal de servicios generales, particularmente con los guardas de seguridad, en sus palabras, “de los estudiantes con las personas de seguridad porque muchos han sido groseros con los vigilantes” (Cartografía estudiantes, (30 de septiembre).

Asimismo, los estudiantes reconocieron que hay tensión entre ellos y los profesores, y entre ellos y los padres de familia pero no especificaron en qué circunstancias o situaciones es que se presenta dicha tensión.

A veces es difícil con los profes...ellos quieren que todo se haga como ellos quieren...Yo los respeto y quiero hacer todo bien, pero a veces a uno lo tratan como si fuera un chino que no entiende nada. Y claro uno responde y responde como a los cuchos. (Cartografía estudiantes, 30 de septiembre 2015).

Por otra parte, los estudiantes expresan que existe también tensión con algunos actores exógenos, como por ejemplo, con otros colegios hay tensión, del colegio hacia la zona de tolerancia, de los estudiantes hacia los habitantes de calle y recicladores que rodean el colegio. Además, reconocen que hay una tensión con las compañías por la contaminación que éstas generan, “con las empresas e industrias pero no tanto de un tema verbal, sino que a veces hacen mucho ruido” (Cartografía estudiantes, 30 de septiembre 2015).

La calle es miedosa...cerca al Colegio pasan muchas cosas, este es un barrio en el que pasan muchas cosas y bueno, a veces corremos riesgo, pero fuera del Colegio. Mucha gente de la de afuera sabe que aquí, no puede venir a ofrecer cosas...uste, sabe, uste, sabe... pero tenemos que cuidarnos también, bueno a veces, no siempre...es duro. Tiene que ser inteligente, como dice el rector, ‘ver bien con quien habla uno y si acepta cosas (Diario Reflexivo, 18 de junio 2015. Conversación con un estudiante de 9° grado)

3. *Lo que favorece el aprendizaje de los estudiantes.* Los estudiantes manifiestan que hay varios aspectos que les permiten aprender mejor, entre ellos están:

- ◆ la rotación de salones,
- ◆ las instalaciones y el cuidado por conservarlas en buen estado,
- ◆ los materiales y recursos como los tecnológicos,
- ◆ la biblioteca,
- ◆ el número de estudiantes por salón,
- ◆ los beneficios del almuerzo, y
- ◆ la cafetería.

No obstante, los estudiantes mencionan que hay situaciones que también les favorecen el aprendizaje como “los saludos, por ejemplo, cuando llegas al colegio y te saludan eso es la educación”, “los talleres de apoyo”, “el carnaval por la vida”, “los profesores, porque ellos son los que nos dan la sabiduría, el saber y la enseñanza”, “la metodología de enseñanza que utilizan los profesores” (Cartografía estudiantes, 30 de septiembre).

Además, los estudiantes reconocen que el trabajo que hacen los docentes desde la dirección de grupo favorece también el aprendizaje de ellos, “pero en grado noveno los profesores que son directores de grupo se interesan mucho por los estudiantes, o sea

no académicamente, sino ya en la convivencia, se interesan tanto por lo que hacemos” (Cartografía estudiantes, 30 de septiembre 2015)

Adicionalmente, ellos reconocen que la buena convivencia que hay en la institución también aporta a sus procesos de aprendizaje

la convivencia de la institución es bien, excelente, comparada con otros colegios, es mejor, buena convivencia yo creo que los profesores y directivos nos han enseñado el método del diálogo y las nuevas generaciones han ido aprendiendo que es importante dialogar, antes de llegar a un conflicto mayor. (Cartografía estudiantes, 30 de septiembre)

Finalmente, los estudiantes reconocen que la presencia de los niños con NEE genera aprendizajes: ser tolerantes, con la diversidad de género y de cultura. En términos de ellos, “yo opino que los mismos estudiantes, porque ellos ya traen vivencias y nos enseñan valores como el respeto a la diferencia y la tolerancia” (Cartografía estudiantes, 30 de septiembre).

Ahora bien, en cuanto al respeto, un estudiante manifiesta que este se da desde la casa

...pues el respeto se da desde los mismos hogares, porque a uno desde chiquito le están enseñando que el respeto por el otro y pues si uno sabe que ya desde la casa le están enseñando, pues uno viene acá y respeta. (Cartografía estudiantes, 30 de septiembre)

4. *Las cosas por mejorar.* Los estudiantes expresaron sus deseos sobre las cosas por mejorar en la institución educativa y al respecto señalaron:

◆ “las salidas pedagógicas son importantes porque hemos salido a visitar lugares importantes, el año pasado fuimos a las cuevas y hemos aprendido cosas interesantes”,

◆ “tienen que mejorar un poquito la cafetería, porque venden mucho paquete y muchas gaseosas”,

◆ “la comida caliente”,

◆ “a mí personalmente me gustaría tener pues una jornada continua y pues con un piso más pues sería mejor”,

◆ “ampliación del colegio, construir otro piso”,

◆ “el descanso, mejorar los espacios de recreación y deporte”, y

◆ “son necesarias las reuniones de los miércoles, que ya no se hacen”.

(Cartografía estudiantes, 30 de septiembre)

Finalmente, los estudiantes mencionaron que los vínculos que se dan entre ellos y la escuela son principalmente, la confianza, porque en algunas ocasiones se sienten mejor hablando con sus profesores o compañeros que con sus padres; la tolerancia, porque han aprendido a reconocer al otro con sus diferencias y lo han aceptado; y, el respeto, porque es lo que desde la casa les han fomentado y en el colegio lo viven a diario.

A través de las observaciones en los recesos, se pudo constatar en varias ocasiones las formas de relación e interacción que tienen los estudiantes entre ellos

Es notoria la forma en la que los estudiantes de desarrollo regular, tiene gestos de cuidado, solidaridad y compasión entre ellos. Estoy sentada en una banca del patio de receso y se acercó un estudiante con NEET, se sienta y me mira. Frente a nosotros otro estudiante NEEP comienza a mostrarse molesto y a llorar, el que está sentado a mi lado me dice, ‘eso no es justo... ¿qué le pasó...tengo que ir a ver cómo le ayudo...’ se levantó y se fue a ver que le

pasaba a su compañero y lo abrazo y salieron del patio de receso. El rector se me acercó y me explicó que el estudiante que lloraba tiene diagnóstico autista y que estaba molesto porque no lo habían dejado sacar una pelota. Lo increíble fue presenciar la manera en la que el otro jovencito se preocupó por su compañero y fue a tratar de ayudarlo. (Diario Reflexivo, 30 de septiembre 2015).

Este tipo de ejemplos se repitieron muchas veces durante el proceso de investigación y se puede decir que este tipo de interacción, comportamientos y actitudes hacia los estudiantes es lo que comúnmente se observan entre los actores del Colegio hacia los estudiantes NEEP/T y en general hacia los estudiantes.

El rector y los coordinadores tiene una relación amable, respetuosa con los estudiantes en general procuran que los estudiantes cumplan con las normas y reglas estipuladas en el Manual de Convivencia con mucho respeto. Puede decirse que en general mantienen una convivencia pacífica con los estudiantes pero además han logrado que al interior de Colegio se mantengan esas normas y límites. En una conversación consignada en el Diario Reflexivo (16 de marzo, 2015) el rector comentó

No me vas a creer, yo he trabajado en varios colegios del Distrito, con problemáticas muy similares a la que existe en el entorno de éste, pero este es el primero en el que se ha logrado que la cultura de respeto y bueno de relaciones pacíficas se concreten. Los niños de aquí no se escapa, no hay tráfico de drogas pues se ha hecho una fuerte labor en ese sentido. Creo que esto de la filosofía de la inclusión tiene un efecto en todos es como si se nos metiera en el cuerpo y en las maneras de comportarnos. (Diario Reflexivo, 16 de marzo, 2015)

Al parecer en el sistema de significación de los actores del Colegio se ha instalado la filosofía de la Educación Inclusiva.

5.1.6 Cartografiando el subsistema de Profesores

En el subsistema de los profesores, sólo se aplicaron tres (3) entrevistas, correspondientes a los profesores de matemáticas, inglés y español con el fin de recolectar información relacionada con lo pedagógico, con la experiencia que tienen y con la comunicación. La información recolectada se presenta a continuación.

5.1.6.1 Desde su episteme

En lo relacionado con la adaptación del material educativo para los estudiantes con NEE, la planeación de clase y la inclusión de la diferencia y su relación con los estudiantes. Al respecto, los docentes manifiestan que para poder incluir en el aula de clase a todos los estudiantes, –regulares, con NEEP y NEET, con déficit cognitivo, con vulnerabilidad social– se han buscado distintas posibilidades de acompañamiento y se han realizado unas adaptaciones curriculares, a través de unas cartillas que se han elaborado con la ayuda del Equipo de Apoyo y los profesores.

Se han mirado distintas posibilidades de acompañamiento, buscan personas que acompañan las otras que vienen [...] las cartillas entonces lo más, eh digamos lo que más se ha hecho es hacer adecuaciones curriculares de acuerdo con sus necesidades y para que ellos las vayan desarrollando en el aula de clase.
(Entrevista docente de español, julio 16 de 2015)

De igual forma, los profesores argumentan que también hacen uso de material didáctico, como las torres de Hanoi, las regletas de Cuisenaire, y los recursos tecnológicos con los que cuenta la institución educativa como las tablets, los computadores portátiles, el video beam para desarrollar sus clases.

Ellos mismos cogieron sus tablets y sus videos en inglés, les enseñé cómo hacerlos, hice que hicieran la conexión en modo para la capacitación virtual, las evaluaciones que son virtuales las hicimos a través de ese modo y usamos las tablets o usamos los computadores portátiles. (Entrevista profesor de inglés, junio 18 de 2015)

En cuanto a los contenidos y la profundidad con la que se abordan los mismos, los profesores comentan que no hay ninguna diferencia entre los temas que se desarrollan en la clase, es decir, si están estudiando el tema de los diagramas de barra en estadística, a todos se les enseñan el mismo tema y se desarrollan los mismos procesos, “el proceso sea el mismo, para que pueda haber una integración” (Entrevista profesor de inglés, junio 18 de 2015).

Sin embargo, al momento de la evaluación, la exigencia no es la misma para todos los niños y niñas, ya que como lo manifiesta el profesor de matemáticas.

en matemáticas es, pues de alguna manera muy similar las temáticas y los procesos son afines, nosotros por ejemplo, yo trabajo en estadística, hablamos de la representación gráfica de un grupo de datos que se miran. Entonces igualmente todos tienen que hacer diagrama de barras, todos tienen que hacer el gráfico circular o pictograma, pero los niveles de profundidad varían entre uno y otro, entonces yo me apoyo en el módulo de aprendizaje de la cartilla. (Entrevista profesor de matemáticas, junio 18 de 2015)

Al respecto el profesor de inglés expresa que

Entonces, si yo estoy en un grado octavo, por ejemplo, puedo acceder a una lectura de un párrafo de ciento cincuenta palabras, o doscientas palabras para un niño regular, con una comprensión acorde con lo que se está enseñando. Un niño autista puede trabajar un párrafo de cuatro líneas que puede tener treinta o

veinte palabras y puede hacer el reconocimiento de esas palabras e igualmente hacer una comprensión de la lectura. ¿Qué estoy haciendo? Estamos haciendo lo mismo, comprensión de lectura, pero cada uno lo está haciendo a su nivel y llegamos al mismo objetivo. (Entrevista profesor de inglés, junio 18 de 2015)

Asimismo, la profesora de español argumenta

Por ejemplo, tú no le vas a pedir a un niño con déficit cognitivo III que te escriba un texto de opinión igual que al otro, tú por lo menos le valorarás que sea capaz de poder identificar su idea central, qué quiere desarrollar y escribir, el porqué de eso, al otro, se le exigirá la introducción, el desarrollo, los argumentos, y la conclusión, pero ellos pueden trabajar eso, y a veces tú te encuentras que hay textos mejores, digamos, hablo desde mi asignatura, mejores escritos por estos que están en el nivel III que por los que no tiene nada. (Entrevista profesora de español, julio 16 de 2015)

Sobre el proceso de planeación y desarrollo de la clase, los profesores manifiestan que en el colegio existe la libertad de cátedra y por ende cada uno planea y desarrolla su clase autónomamente. No obstante, los maestros comentan que el colectivo de profesores tiene algo en común y es que tienen claro que la educación debe ser significativa.

Nosotros sabemos que cada docente tiene su propia metodología, entonces lo que nosotros si tenemos en común y claro, es que intentamos que sea una educación significativa. Que tenga un significado para los estudiantes, lo que estamos, haciendo lo que estamos realizando. (Entrevista profesora de español, julio 17 de 2015)

En este orden ideas, los profesores manifiestan que utilizan varias estrategias en clase para lograr que éstas sean significativas y favorezcan el aprendizaje de todos los estudiantes. Por ejemplo, el profesor de inglés comenta que

... entonces me busco formas, me busco maneras, hago uso de la tecnología que es de pronto el apoyo más cercano que tengo, y logré que un niño hiciera una producción oral, real, a través de un teclado y un software, entonces él crea su propio diálogo, y para nosotros poderlo escuchar, él empieza a digitarlo en un programa informático y eso que él digita, el programa proyecta una voz, él elige la voz, quiere una voz de hombre, de niño, de mujer, de extranjero entonces hay varios perfiles y él va seleccionando hasta que logramos que él produzca un diálogo[...] Con otros casos de otros niños uno empieza a mirar diseño universal de aprendizaje, y empieza a mirar cómo a través de esta metodología yo puedo empezar a pensar que todos los niños tienen una posibilidad de aprendizaje diferente para llegar al mismo objetivo (Entrevista profesor de inglés, junio 18 de 2015).

También el profesor de matemáticas comentó que dentro de su horario, tiene destinado un tiempo para el proyecto de integración. Utiliza este espacio para reunirse con los estudiantes que tienen NEE. Él pudo observar más de cerca los procesos de los estudiantes y logró que los estudiantes pudieran producir.

Yo tengo una ventaja en matemáticas y es que tengo espacios específicos de trabajo con ellos, extra clase. Nosotros, entonces yo me reúno y dentro de mi carga académica existen unas horas que son para el proyecto de integración. Tengo cuatro grupos, más o menos en promedio de seis chicos por grupo, hay unos de más unos de menos y con ellos me reúno aparte. Ese es el momento que más puedo observar y más puedo producir con ellos. (Entrevista profesor de matemáticas, junio 18 de 2015)

Asimismo, se les preguntó a los profesores acerca de la inclusión de la diferencia y su influencia en la relación con los otros estudiantes y ellos expresaron que “cada chico es tan diferente, o sea, cada chico es un mundo aparte y requiere su propio proceso, su propio acompañamiento” (Entrevista profesor de matemáticas, junio 18 de 2015).

De igual forma, los profesores argumentan que todos los estudiantes en general tienen su propio mundo y son muy diferentes los unos de los otros, sin embargo, a pesar de que los estudiantes con NEE tienen los mismos diagnósticos, ellos son completamente distintos, “los chicos integrados, en los proyectos individuales, personalizados, pues uno se da cuenta que las situaciones son diferentísimas” (Entrevista profesor matemáticas, junio 18 de 2015).

Además de reconocer la diferencia, ellos argumentan que no pueden intentar estandarizarlos, ni en procesos ni en evaluación, puesto que “uno no podría decir –voy a intentar hacer un estándar de trabajo con ellos – porque a cada uno hay que trabajarle cosas diferentes” (Entrevista profesor de Matemáticas, junio 18 de 2015). Al respecto el profesor de inglés manifiesta que

... si bien es cierto todos los niños son diferentes, los casos de los niños con necesidades educativas diversas, que es como creo que se llama ahora, cada caso es completamente diferente, un niño autista con otro niño autista no son iguales, un niño con déficit cognitivo y un niño con otro déficit cognitivo no son iguales, y uno no puede estandarizar y cuando uno intenta estandarizar, uso un término coloquial, se estrella. (Entrevista profesor de inglés, junio 18 de 2015)

Con respecto a lo anterior, la profesora de español señaló lo siguiente.

En el colegio tenemos lo siguiente, llegan los niños autistas, unos están en 1, otros tienen el Síndrome de Asperger que no tiene mayor dificultad, tenemos los niños de déficit cognitivo II, que si tienen que hacer sus adecuaciones, y los niños de déficit cognitivo III, que ellos tu les puedes trabajar un mismo currículo y todo, pero tienes que ser más flexible en las evaluaciones. [...] Son absolutamente diferentes. Entonces unos hablan, otros no hablan, otros son absolutamente rígidos en lo que desarrollan. Todos tienen comportamientos completamente distintos, entonces tú no puedes coger como patrones iguales para poder decir hago aquí y hago acá, es distinto. (Entrevista profesora de español, julio 16 de 2015)

A partir de lo anterior, se puede inferir que los profesores aceptan la diversidad al interior de sus clases, reconocen las diferencias y, sin importar cuales sean, ellos trabajan por un fin común: favorecer aprendizajes significativos. Esto en términos de vínculos se puede considerar como el vínculo que han establecidos en la triada, enseñanza – aprendizaje – inclusión, aunque también puede plantearse en términos de la triada conocimiento – estudiante – profesor, dado que el responsable de la enseñanza en el aula de clase es el profesor, el cual establece, entre muchas relaciones, una particular con los estudiantes a través del saber enseñado, que, en la mayoría de los casos, resultará en un saber aprendido, y los estudiantes con todas sus diferencias que están incluidos en un aula de clase particular. No obstante, los docentes entrevistados reconocen que no todos lo aceptan.

...unos docentes aceptan la inclusión otros les parece que eso no es así, que se está perdiendo el tiempo, que los chicos no alcanzan... y como no logró lo del otro, cómo vamos a graduar un chico de 11 que no sabe hacer tal y tal cosa y entonces todas esas preguntas y temores. (Entrevista profesora de español, julio 16 de 2015)

5.1.6.2 Comunicación, participación y vínculos

Los profesores argumentan que, a pesar de la diversidad, se ha logrado conformar una comunidad educativa respetuosa, que conversa acerca de lo que sucede en la cotidianidad, sea positivo o negativo, que pide apoyo en el momento oportuno, y que cuentan con un Equipo de Apoyo que está pendiente de cada situación, así como ellos mismos están alertas en todo momento de situaciones relacionadas con los estudiantes.

Asimismo, los tres profesores coinciden en reconocer que en la institución educativa existen formas de comunicación que permiten la concurrencia de un diálogo fluido, lo que favorece que, ellos pueden conversar y decir las cosas con tranquilidad, sin ninguna prevención, sin tomarse las cosas a título personal y esto ha fortalecido las relaciones que hay entre ellos.

Se colige de lo anterior, que los vínculos que se establecen con el proyecto de Educación Inclusiva, el compromiso y la participación de cada uno de estos profesores con el proyecto, genera un círculo virtuoso que, de manera recursiva, hace que los profesores sientan que su acción contribuye al sostenimiento del proyecto en el colegio.

Es evidente que la participación de los tres profesores genera identidad y sentido de pertenencia, potencia la capacidad de aprendizaje de los estudiantes pero, además permite el desarrollo profesional docente y la potencialización de las capacidades existentes.

5.1.7 Subsistema Padres de Familia

Con los Padres de Familia, fue muy difícil concertar una reunión en la que se pudiera dialogar abiertamente acerca del colegio y las relaciones que emergen alrededor

del proyecto de Educación Inclusiva. El rector mediante una circular citó a 48 padres de familia de los cuales solo llegaron cuatro a la reunión, lo que imposibilitó realizar el ejercicio de cartografía. Los hijos de los padres de familia que asistieron son estudiantes con NEEP.

No obstante, se pudo dialogar con estos padres de familia y ellos manifestaron, en primer lugar, un malestar con los otros padres de familia que no asistieron pues consideran que esto es un gesto de falta de interés, compromiso y responsabilidad con todo lo que tiene que ver con la institución educativa.

Los padres de familia que asistieron a la reunión manifestaron su satisfacción con los logros que ha tenido el proyecto de Educación Inclusiva con los estudiantes con NEE. Reconocieron el trabajo que hacen todos los actores del colegio, (Equipo Directivo, orientadores, docentes de apoyo, profesores en general y estudiantes) para lograr el objetivo de la inclusión. Ellos expresan que es increíble cómo se han involucrado los estudiantes de desarrollo típico con los estudiantes con NEEP/T en una sola institución. La forma en la que el proyecto de Educación Inclusiva ha favorecido los procesos: de aprendizaje, de socialización, de crecimiento, de superación de los niños NEEP/T. Lo anterior se puede constatar con el testimonio de la madre de un niño con autismo.

Después de llevar a mi hijo a distintas instituciones para que me lo integraran en un colegio, siempre recibí como respuesta un no, sin embargo, cuando llegué aquí al Venezuela hace 4 años, he encontrado que mi hijo está muy satisfecho, porque lo han incluido en el aula, porque ha podido socializar con otros niños. (Entrevista madre de familia, febrero 20 de 2015)

También los padres de familia manifestaron estar satisfechos con las adaptaciones curriculares que se han hecho y el material que se ha elaborado para que

los estudiantes con NEEP, aprendan y puedan estar incluidos en aula de clase socializando con otros niños. A estos padres les parece que hace falta el desarrollo de material para todos los estudiantes del colegio así sean de desarrollo típico. Una de estas madres dijo:

los padres de los niños regulares deben entender que este material está adaptado para unos niños con unas características especiales. Si bien, es un material que es de uso educativo de alguna manera, no tendría sentido que los niños los regulares lo utilizaran (Reunión Padres de Familia, febrero 20 de 2015).

Al parecer esta situación ha generado tensión entre los padres de familia.

Los padres de familia, reconocen que el trabajo que hace el equipo interdisciplinar favorece el desarrollo de los niños en general. No obstante, también reconocen que hay profesores que no se han involucrado con este proyecto y que deberían o bien interesarse o bien estar en otra institución con otro perfil. En palabras de una madre, “es que hay unos maestros que les cuesta esto de la inclusión, les genera malestar, y también les genera tensión con los estudiantes” (Reunión madre de familia, febrero 20 de 2015). Esto lleva a pensar en la importancia de contar con personal docente interesado en participar en un proyecto de Educación Inclusiva.

Es probable que la falta de compromiso y participación de los padres se deba a factores como la imposibilidad de dejar el trabajo para asistir a reuniones del Colegio, la falta de interés de participar en lo relacionado con lo que sucede en la vida escolar, el desconocimiento de la importancia de su participación para el desarrollo de sus hijos, poca comunicación de parte del Colegio con los padres de familia. Sin embargo, es de llamar la atención que quienes asistieron a la reunión son padres o acudientes de estudiantes con NEEP.

La investigadora constató la afirmación que en una de las entrevistas realizó el Rector respecto a la escasa participación del subsistema conformado por los Padres de Familia.

5.2 Discusión de resultados

Considerando que el análisis de la información recogida en los procesos de cartografía, entrevistas y conversaciones, se realizó bajo la vigilancia del paradigma eco-eto-antropológico, del pensamiento ecosistémico y complejo, a continuación se presenta la emergencia de los vínculos en el contexto del Colegio República Bolivariana de Venezuela en Bogotá.

Para poder comprender la emergencia de los vínculos en el proyecto de educación inclusiva fue necesario construir con los participantes en el proyecto, tres escenarios a través de los cuales comprender cómo se revelan en las relaciones e interacciones entre los diferentes actores, entre los actores y los subsistemas, los subsistemas con el sistema, así como funcionamiento en red con otros sistemas ubicados en niveles macros del sistema social. Para ello, se acudió a varias perspectivas (Morin 2003, Schvarstein, 2000) que permitieron definir al colegio como: “Una organización en la que la disposición de relaciones entre sus integrantes produce una unidad compleja o sistémica que tiene unos fines específicos, compartidos. Asegura una relativa solidaridad y solidez a las uniones que emergen entre los individuos y a pesar de las perturbaciones aleatorias la posibilidad de sostenerse y ser perdurables en el tiempo. En las organizaciones se reúne, produce, mantiene, transforma y se toman decisiones para encontrar soluciones a problemas.” Los escenarios se derivan de esta definición y del concepto de estructura de la organización la cual se expresa en tres dominios (Schvarstein, 2000):

De las relaciones: hace referencia a la articulación entre los individuos entre sí en una estructura que reconoce determinantes ideológicos (valores), organizacionales (roles) y libidinales (afectivos).

De los propósitos: los integrantes proponen metas, políticas, objetivos que orientan su acción.

De las capacidades existentes: recursos de diferentes clases que para esta investigación se refieren a lo curricular, pedagógico, terapéutico, didáctico, administrativo, infraestructura, etc.

Se presenta a continuación la caracterización y dinámica de los vínculos que emergen en un proyecto de Educación Inclusiva en el Colegio República Bolivariana de Venezuela, en la ciudad de Bogotá en Colombia, abordando cada uno de los niveles e interconexiones entre estos (Bronfenbrenner, 1990), así como el sistema de significación que le otorga cada uno de los individuos involucrados desde su experiencia, a las relaciones e interacciones y el sistema de organización a partir del cual se estructuran las acciones orientadas a alcanzar los propósitos comunes del proyecto de educación inclusiva.

5.2.1 El lugar de las políticas públicas y la relación e interacciones con los rituales (prácticas) en el Colegio

Se encontró que al Colegio República Bolivariana de Venezuela en su carácter de organización sistémica, que forma parte de un ecosistema más amplio, le implica orientar su fundamentación y acciones desde las directrices de niveles suprasistémicos o el macrosistema (Bronfenbrenner, 1990), representado en las políticas internacionales y nacionales, que definen los marcos políticos y legales en torno a la Educación en general

y la Educación Inclusiva en particular en el país y las instituciones en las que ésta se operacionaliza.

Se considera que en la lógica que plantea Morin (2003) relacionado con el sistema abierto el Colegio establece relaciones e interacciones con diversas instituciones de carácter nacional, distrital y local, - las cuales configuran el exosistema (Bronfenbrenner, 1990)-, estas se encuentran representadas por: el Ministerio de Educación, el Ministerio de Salud y de la Protección Social, la Secretaría de Educación Distrital, la Secretaría de Salud, así como las Dirección Local de Educación y la red de Educación Inclusiva ambas de la Localidad de los Mártires a la cual pertenece el barrio Santa Fe en donde se encuentra ubicado el Colegio.

También, varias ONG's e instituciones de educación superior (IES) como la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Distrital, relacionadas con la atención a diferentes necesidades del desarrollo de niños, niñas y jóvenes cuyas condiciones cognitivas, físicas o psicológicas requieren atención especializada. Estas organizaciones interactúan con el Colegio en un constante intercambio de información y de acciones de apoyo para favorecer la atención de los niños, niñas y jóvenes de la institución y de la localidad en su conjunto.

En este orden de ideas se puede observar que el colegio ha logrado integrar a su proyecto propuestas como la que hace la UNESCO (2005) relacionados con la importancia de concertar entre diferentes sectores del gobierno y de la sociedad civil para el debate y monitoreo de las políticas educativas y para enfrentar las causas que generan desigualdad dentro y fuera de los sistemas educativos, proporcionando recursos adicionales y diferenciados para que los estudiantes en situación o riesgo de exclusión educativa o social puedan, en igualdad de condiciones, aprovechar las oportunidades educativas.

5.2.2 El Colegio como organización ecosistémica

En la presente investigación se evidenció como los significados alrededor de lo diverso planteados por el Modelo de Educación Inclusiva permean los vínculos y los definen en términos de las formas de relación que emergen de éste, en este sentido se pudo observar cómo el modelo inclusivo produce una cultura diferente al interior de la escuela que a su vez produce unas formas de interacción relacionadas con esa cultura y unos individuos con un sentido de reconocimiento y aceptación de la diferencia particulares. Lo que nos permite observar el principio de recursividad y como emerge en este sistema escolar (Morin, 1994).

De acuerdo con los planteamientos de Schvarstein (2000) se considera que el Colegio República Bolivariana de Venezuela es una organización que cuenta con una estructura delimitada por los recursos humanos, físicos y materiales que le permiten definir y delimitar los roles de los integrantes y las relaciones que establecen entre ellos y con el entorno. De acuerdo con los diferentes roles se desarrollan diferentes tipos de acciones encaminadas a cumplir los propósitos de la institución los cuales están orientados hacia lograr procesos incluyentes orientados por el derecho que tienen todos los niños, niñas y jóvenes a ser educados en igualdad de condiciones, con equidad y justicia (PEI, 2013).

5.2.2.1 De los propósitos de la institución

El Colegio atiende desde hace 25 años, una población diferencial, constituida por niños, niñas y jóvenes cuya condición se asocian a NEE y al desarrollo típico, pero que en muchos casos se encuentran en situación de vulnerabilidad de derechos (maltrato psicológico, social, económico y político). De acuerdo con lo planteado por Schvarstein (2000), esta organización plantea en su Proyecto Educativo Institucional (PEI), los propósitos entendidos como las políticas, objetivos y metas que orientan las acciones de

los diferentes subsistemas y escenarios que lo integran, los cuales interactúan para dar vida al proyecto. Derivado de la Ley General de Educación 115 de 1994, el principio que fundamenta el PEI, es el de garantizar el derecho a la educación de todos los niños, niñas y jóvenes independientemente de su condición y situación. En ese sentido, estos planteamientos se orientan por la Ley General de Educación 115 de 1994 en su artículo 5°, consagra que de conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, la educación se desarrollará atendiendo a los siguientes fines, que en su análisis pormenorizado dan vida, sentido y legitimidad a las acciones escolares, en pro del aporte del sector hacia una sociedad más justa.

1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le ponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.

2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad., así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.

3. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación.

4. La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos y el estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional, y de la diversidad étnica y cultural del país.

5. La formación de la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social.

Por otra parte, desde el currículo oficial del Colegio que se fundamenta en el enfoque de Educación Inclusiva, se desarrollan diferentes acciones que se cristalizan en el currículo operativo a través la innovación pedagógica y la flexibilización curricular

orientada a considerar las diferencias de los estudiantes en el aula para el diseño de materiales adecuados para cada estudiante, principalmente los niños, niñas y jóvenes con NEE. Paralelo a lo anterior, desarrollar estas adecuaciones en el currículo y los materiales didácticos ha implicado desarrollar nuevas formas de relación e interacción entre los diferentes actores involucrados en esos procesos, debido a que estos materiales son personalizados. Esto repercute de manera importante en la forma en la que los diferentes subsistemas se relacionan con los estudiantes y sus aprendizajes ya que desde el reconocimiento de las diferencias en el aprendizaje se generan estrategias de relación e interacción y materiales congruentes con las necesidades de los mismos.

Como se consigna en el PEI de la Institución, una característica distintiva de esta comunidad educativa es que como parte de su funcionamiento, llevan a cabo procesos de evaluación continua sobre su funcionamiento en diferentes ámbitos relacionados con: procesos curriculares, procesos pedagógicos así como los diferentes proyectos que se desarrollan durante cada año lectivo.

Con base en ello, se toman decisiones para realizar ajustes y cambios orientados a las mejoras de los diferentes procesos, relacionados con la operación del enfoque de Educación Inclusiva. Esto ha generado la necesidad de que las diferentes áreas involucradas en esos procesos permanezcan en continua comunicación, lo que ha traído como consecuencia que el Colegio aprende sobre la base de su experiencia y de las innovaciones que realizan a partir de los diagnósticos anuales.

Por otra parte, la regulación de los roles de cada uno de los integrantes de los subsistemas y las relaciones entre ellos se consigna en el Manual de Convivencia como “*deberes*” (funciones de cada rol) los cuales tienen principalmente un carácter prescriptivo de cómo deben relacionarse los actores desde su rol con los demás.

Como plantea Schvarstein (2000), “el rol adquiere un carácter *restrictivo* con la necesidad de la organización de reducir la variedad de conductas posibles de sus miembros como forma de tomarlas previsibles”. Su previsibilidad asegurará entonces que cada uno de los integrantes pueda responder a las situaciones que exigen cierto tipo de respuesta encaminadas a la consecución de un fin común al interior de los propósitos de la Educación Inclusiva.

Un ejemplo de esto es lo que establece el Manual de Convivencia como *deber* de los profesionales de apoyo: “Participar en el desarrollo de actividades relacionadas con el registro, caracterización (desde una perspectiva de desarrollo integral aspectos sociales, culturales, afectivos, fisiológicos, cognitivos) y en la evaluación psicopedagógica de los niños-as y jóvenes con NEEP” (Manual de convivencia, 2015), lo que garantizará que cada vez que llegue un nuevo aspirante a la institución se realizará el mismo procedimiento mediante un diagnóstico que dará cuenta de su condición específica para el acceso a la institución de manera justa y de acuerdo con sus derechos constitucionales.

5.2.2.2 De las relaciones en el Colegio

El equipo de gestión directiva

Este escenario integrado por el equipo directivo de la institución, se conformó por el Rector, los Coordinadores y las orientadoras de la Sede Ay B de la institución. Los roles que ejercen cada uno de los integrantes del mismo están definidos en el Manual de convivencia y se definen como funciones de tipo organizativo-administrativo.

En este subsistema se recogió información a través de varias entrevistas con el rector y con una de las coordinadoras, además del ejercicio de cartografía en el cual se pudo observar las formas de relación e interacciones que tienen con otros subsistemas.

También se registraron en el diario reflexivo, diferentes situaciones relacionadas con las formas en las que los directivos interactúan con otros subsistemas y actores del sistema escolar y lo sucedido en reuniones del Consejo Directivo y la Red de Educación Inclusiva de la localidad de los Mártires, REDIME.

De acuerdo con el rector en este escenario se incluyó a la orientadora de la Sede A, a pesar de que este cargo (rol) no está considerado directivo. Esta decisión la tomó debido a que la orientadora, realiza diferentes acciones de gestión que se deciden en el Comité de Gestión directiva. Dicho órgano fue creado por el rector para planear, ejecutar y evaluar las acciones que merezcan ser abordadas por los directivos docentes, como aspectos curriculares, pedagógicos, de convivencia entre otros.

Coincide con los planteamientos de Crozier y Frielberg (1997) quienes argumentan que esos mecanismos de organización se construyen para integrar los intereses, reconociendo que ello se alcanza en relaciones de poder o dependencia generando “*juegos estructurados*” (Crozier y Frielberg, 1997), organizando los campos de acción mediante reglas de tal manera que los actores en busca de intereses específicos, protegen el interés colectivo y no ponen en riesgo el bien común.

Como se puede observar el equipo directivo como subsistema tiene una forma particular de organización que le permite establecer relaciones con otros subsistemas del Colegio sin perder su autonomía, ya que los integrantes de éste escenario tienen adjudicadas funciones referentes a su rol, relacionados con la organización y en el caso particular del rector funciones de decisión administrativa.

En este orden de ideas, uno de los aspectos que surgió en una de las entrevistas con el rector fue la importancia de definir desde una postura epistemológica respecto a la educación inclusiva, en qué sentido se considera la escuela, planteando que desde su perspectiva:

En primer lugar, considerar que la escuela es un sistema vivo y que nosotros no podemos renunciar a que la participación venga por parte de todos los que integramos la comunidad de aprendizaje, y la comunidad de aprendizaje son los padres de familia, determinadamente. Y segundo, que no sigamos considerando la escuela con esas barreras, que no solamente son simbólicas y materiales, que están ahí, que son la paredes, las puertas, el aviso; sino que ojalá, pudiéramos tener una escuela así, en una homeostasis constante, o sea, abierta para que todo el mundo llegue. (Entrevista Rector, marzo 9 de 2015)

A partir de lo anterior, y enmarcados en el proyecto de educación inclusiva que se desarrolla en el colegio, el Rector considera que los niños tienen todas las potencialidades, las capacidades de aprendizaje diferencial, y son ciudadanos que tienen algo que aprender independientemente de su condición física, psíquica o de su situación social; también el rector entiende, que las oportunidades de aprendizaje no están instaladas en los estudiantes con necesidades educativas especiales sino en el ambiente circundante, por lo tanto, es de vital importancia reconocer la diferencia del otro, aceptar que somos diferentes para poder establecer vínculos de solidaridad, trabajo colaborativo y comunicación entre los miembros de la comunidad.

En esta misma lógica, en una reunión de Consejo Directivo la coordinadora de la Sede B mencionó la importancia de

... lograr que el Colegio continúe generando espacios y condiciones que permitan que los niños tengan mayores oportunidades de aprendizaje. Entonces se hace necesario que en el primer ciclo se estimule la inclusión, pero que se genere desde procesos de adaptación e integración a la institución, esa es la oportunidad que deben tener sobre todo los más pequeños y sus familias... (Observación diario reflexivo, 19 de febrero 2015).

En estas exposiciones se puede interpretar que ambos directivos tienen una comprensión de la educación inclusiva como una posibilidad de que los niños tengan mayores oportunidades de aprendizaje y en particular la coordinadora propone que para que los más pequeños se vinculen de manera más adaptativa se realicen procesos que les permita ese tránsito. Por otra parte, se demuestra que es a través de la transformación de sus prácticas que se generan nuevas pautas de comunicación y de acción que en este nivel se propician las condiciones de nuevas formas de interacción con los niños considerando sus diferencias y buscando la adaptación. Respecto a este punto se puede afirmar que promover estos procesos adaptativos es parte de los rituales que operan dentro del sistema de organización de la institución educativa.

El Equipo de Apoyo como nodo de múltiples relaciones al interior y con el exterior del sistema

El equipo de profesionales de apoyo dentro de su rol tiene asignadas diversas funciones que le requieren que se relacione continuamente con los diferentes subsistemas al interior de la institución en el Manual de convivencia (2013)

diferentes deberes o funciones referidas a actividades relacionadas con la planeación, organización y desarrollo de aspectos curriculares, pedagógicos relacionados con la flexibilización curricular y la elaboración de materiales adaptados a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes con NEEP y NEET principalmente” (Diario reflexivo, 9 de febrero 2015).

Como plantea Fernández (2003) se comprobó y se observó que las funciones del subsistema son fundamentales para desarrollar los objetivos de la Educación Inclusiva, ya que el apoyo especializado para desarrollar material adecuado, procesos de evaluación coherentes con las necesidades de los estudiantes, facilita el desarrollo de vínculos en diferentes vías: con los estudiantes, con los profesores, con el equipo

directivo, con los equipos externos de profesionales de la salud y con Bienestar Familiar, etc.

También se encargan de procesos terapéuticos que requieren los estudiantes y apoyan a los padres de familia orientándolos para que puedan encontrar formas de vincularse con sus hijos de manera más efectiva.

Este Equipo tiene asignadas una serie de funciones que implican se relacione con todos los subsistemas y actores del Colegio.

Ellos acompañan a los docentes de aula para apoyarlos en la construcción de material adecuado para los NEEP/T, lo que hace que su interacción sea continua, en este ejemplo se puede observar como plantea Fernández (2003) la importancia de la participación en la construcción del currículo prescripto, debe ser revisado y reconstruido para que incluya los intereses y las perspectivas de todos/as.

Lo anterior, además nos muestra cómo se van generando transformaciones en la episteme desde la transformación de las prácticas pedagógicas, pues esto ha generado la movilización de las epistemes de los docentes alrededor de sus capacidades para lograr la flexibilidad curricular. Como plantean Berger y Luckman (1991) es en la realidad, en este caso de la institución donde se construye un mundo intersubjetivo en la vida cotidiana que nos permite existir. Un ejemplo de ello es como Equipo de Apoyo y profesores logran desarrollar materiales didácticos articulando sus saberes y potenciando el aprendizaje de los niños. Una de las profesionales del equipo de apoyo comenta con respecto a los profesores de aula

...es que se han vuelto muy hábiles para identificar los niños con necesidades educativas especiales, y no sólo hábiles sino sensibles pues digamos que otro profesor podría decir, no, pero para qué... para tener más trabajo para enredarme más pues no, mejor no lo hago, pero ellos son supremamente

sensibles. (Diario Reflexivo sobre la Entrevista a una docente de apoyo, julio 16 de 2015)

Como plantea Solla (2013) desde la propuesta es importante también generar agrupaciones para el aprendizaje dialógico en aulas estables que permitan que los niños sean compañeros de referencia entre ellos y se generen grupos que fomenten las interacciones entre los diferentes integrantes de la comunidad educativa. Lo anterior es producto de la interacción que han logrado entre profesores y los integrantes del Equipo de Apoyo.

También han tenido que lidiar con muchos mitos relacionados con la posibilidad de lograr que los estudiantes con NEEP/T puedan lograr incluirse a los procesos educativos con estudiantes de desarrollo típico, “A veces, la resistencia hacia la inclusión de los niños viene de las personas que precisamente deberíamos ayudarles, y eso marca unas relaciones complejas, esa es la parte difícil” (Diario Reflexivo sobre la Entrevista a una docente de apoyo, junio 9 de 2015).

Este es un claro ejemplo de cómo los mitos pueden afectar los procesos de inclusión en el Colegio y cómo a través de este Equipo de profesionales de apoyo se logra abrir camino a la propuesta de la Educación Inclusiva.

Una característica importante de los vínculos es que son ambivalentes dado que “son al mismo tiempo fuentes de alienación y de autonomía, de esclavitud y de liberación, de violencia y de pacificación (Hernández, 2008, p. 70), en este sentido la relación y los vínculos que mantiene el Equipo de Apoyo con los diferentes actores del Colegio en ciertas situaciones se vuelve ambivalente y fuente de conflicto.

Uno de los mitos corresponde a la idea de que “la atención a la diversidad es muy compleja y los logros con los estudiantes son inciertos” (Diario reflexivo, 9 de marzo 2015, conversación con profesor de aula). Otro de los mitos está relacionado con

“el esfuerzo que hace el maestro no se refleja en los avances de los estudiantes” (Diario reflexivo, 9 de marzo 2015, conversación con profesor de aula).

Otro de los mitos hace alusión a “para qué esforzarse tanto uno como maestro, si al fin y al cabo estos chinos no van a lograr ser profesionales” (Diario reflexivo, 9 de marzo 2015, conversación con profesor de aula). Todos los mitos generan incertidumbre, angustia, estrés, miedo lo que paraliza los procesos educativos y las posibilidades de innovación y flexibilización.

De acuerdo con todo lo anterior, el Equipo de Apoyo es un grupo fundamental que debería existir en una institución educativa que quiera transformar su proyecto hacia una propuesta que logre la Educación Inclusiva. Los profesores argumentan que, a pesar de la diversidad, se ha logrado conformar una comunidad educativa respetuosa, que conversa acerca de lo que sucede en la cotidianidad, sea positivo o negativo, que pide apoyo en el momento oportuno, y que cuentan con un Equipo de Apoyo que está pendiente de cada situación, así como ellos mismos están alertas en todo momento de situaciones relacionadas con los estudiantes.

El Aula Exclusiva como nodo de tensiones

Encontramos que el aula exclusiva es uno de los subsistemas nodo de tensiones y conflictos en la institución. Además dentro de la organización global del colegio se presenta como una paradoja. Existe una ruptura en la comunicación entre los integrantes del aula exclusiva y el rector ya que cada uno de estos, abordan los procesos de atención a los estudiantes con NEEP/T desde diferentes perspectivas de educación para la diversidad. Los saberes de las profesoras no son consonantes con los saberes del rector y de la educación inclusiva. En palabras del Rector

Pero que percibo yo, que posiblemente que dentro de lo que nosotros tenemos, este cuento de la inclusión posiblemente esa Aula Exclusiva no corresponda

hacía donde va el colegio, el colegio va cambiando y el colegio pareciera que va migrando hacía otro modelo muy diferente. (Cartografía equipo directivo, junio 9 de 2015).

Como plantea Morin (2004) cuando un subsistema se cierra hacia las dinámicas con otros subsistemas corre el riesgo de aislarse del flujo de información que circula entre los subsistemas y tiende a debilitarse o degradarse. De acuerdo con este postulado teórico las dinámicas que se observaron en relación con el proyecto del Aula Exclusiva, es que al querer mantener su identidad, debilita los vínculos con los subsistema y con el proyecto de educación inclusiva en su conjunto.

La episteme desde la que se relacionan con los NEEP se relaciona más con el enfoque de integración que con el de inclusión. Entonces persiste la creencia de que los estudiantes que tienen esta condición, requieren desarrollar ciertas habilidades que los fortalezcan para poder integrarse al aula regular. Así lo comprueba lo que plantea una de las profesoras de ese proyecto:

Este proyecto es muy importante para la institución y es necesario que se mantenga. A los niños hay que ayudarlos a que se integren y a los padres de familia también. Lo que sucede es que nos quieren desaparecer porque quieren que los niños llegando al Colegio entren de una al aula regular, sin pensar que ellos hay que integrarlos lentamente, porque tienen una condición especial y sus familias también, pero el rector no lo entiende... (Cartografía Aula Exclusiva)

Como muestra la literatura (Parra 2011, Parrilla, 2006) es probable que lo anterior responda a que en ocasiones en las instituciones educativas coexisten en los proyectos educativos dos modelos, esto debido a que la adaptación de los actores a la nueva propuesta se va organizando e instalando en la cultura de la institución en un proceso. Y lo constata uno de los coordinadores diciendo:

...éstas fueron el primer modelo que se instauró de aulas diferenciales en el modelo de Educación Inclusiva actual. Es decir, crear dentro de un territorio escolar aulas separadas, segregadas en donde solo hay niños de una misma condición” (Cartografía equipo directivo, junio 9 de 2015).

Es probable que los docentes que trabajan en ese proyecto, consideren que las formas de adaptación que ellos proponen son las más adecuadas, para lograr la adaptación de los estudiantes de la manera más cuidadosa y protegida. Sin embargo, esto se puede interpretar por el resto de subsistemas, como una forma de presión para conservar su identidad. Así lo demuestra lo planteado por el rector al respecto de este tema:

...es importante que quede claro que el Aula Exclusiva es únicamente un programa que funciona en la jornada de la tarde que actualmente tiene dos niveles y que tradicionalmente atiende a niños de autismo, mientras que el aula inicial es un aula que tiene a niños de diferentes condiciones (cognitivas, sensoriales y físicas) que están en un tránsito al Aula Regular, cosa que no ha querido aceptar el Aula Exclusiva. (Cartograma equipo directivo, junio 9 de 2015)

Al aislarse como proyecto y como subsistema de la organización en su conjunto, puede limitar la posibilidad de establecer sinergias con otros proyectos de adaptación ya validados por otros subsistemas.

No sucede así en el intercambio de saberes que se da con el Equipo de Apoyo con quienes mantienen un vínculo de colaboración ya que comparten el diseño de estrategias de intervención para el apoyo y acompañamiento a los estudiantes del Aula Exclusiva, así lo manifiesta una de las integrantes del Equipo de Apoyo

Con las profesoras del Aula Exclusiva mantenemos un estrecho vínculo de colaboración, pues nos apoyamos con estrategias, con información que ellas encuentran y nos la prestan y nosotros igual. En ocasiones revisando algún caso de algún niño que permite pensar que hacer con otros o nos ayudan con lo que pasa con las familias y así... Es importante porque nos vincula resolver dudas, problemas, (Cartografía Equipo de Apoyo 17 de junio 2015)

El subsistema de los docentes de aula

Las transformaciones curriculares que se han logrado con algunos profesores de aula del Colegio quienes se encuentran participando y comprometidos con el proyecto institucional del Colegio, han sido producto de la vinculación entre ellos y el subsistema del Equipo de Apoyo. Este trabajo ha implicado un esfuerzo importante en el sentido de que la transformación se ha hecho de manera paulatina, negociada, poniendo en juego los saberes de todos los que participan en ese proceso.

Por otra parte, los profesores que han logrado comprender la propuesta de la educación inclusiva han transformado la manera en la que establecen relaciones con los estudiantes en general, desarrollando una sensibilidad hacia la vulnerabilidad que muchos de sus estudiantes viven, dadas sus condiciones de vida que son diversas y complejas.

Se han mirado distintas posibilidades de acompañamiento, buscan personas que acompañan las otras que vienen [...] las cartillas entonces lo más, eh digamos lo que más se ha hecho es hacer adecuaciones curriculares de acuerdo con sus necesidades y para que ellos las vayan desarrollando en el aula de clase. (Entrevista docente de español, julio 16 de 2015)

Es desde el reconocimiento de la diferencia que los profesores a su vez han generado transformaciones en la forma en la que se asumen como maestros.

Ellos mismos cogieron sus tablets y sus videos en inglés, les enseñé cómo hacerlos, hice que hicieran la conexión en modo para la capacitación virtual, las evaluaciones que son virtuales las hicimos a través de ese modo y usamos las tablets o usamos los computadores portátiles. (Entrevista profesor de inglés, junio 18 de 2015)

Se puede decir que la necesidad de adaptación del material ha generado la transformación de los mitos relacionados con la idea de que los niños con NEEP/T, no logran aprendizajes. En ese sentido como plantea Miermont (1993) la interacción con el artefacto transforma las prácticas pedagógicas y la relación con los estudiantes.

Las transformaciones de los profesores como profesionales también se evidencian como producto de las relaciones que establecen con la propuesta desde la participación activa y comprometida con sus prácticas, con sus estudiantes y con la educación en general. En ese sentido, se enriquecen sus saberes, su episteme

Por ejemplo, tú no le vas a pedir a un niño con déficit cognitivo III que te escriba un texto de opinión igual que al otro, tú por lo menos le valorarás que sea capaz de poder identificar su idea central, qué quiere desarrollar y escribir, el porqué de eso, al otro, se le exigirá la introducción, el desarrollo, los argumentos, y la conclusión, pero ellos pueden trabajar eso, y a veces tú te encuentras que hay textos mejores, digamos, hablo desde mi asignatura, mejores escritos por estos que están en el nivel III que por los que no tiene nada. (Entrevista profesora de español, julio 16 de 2015)

Además, en muchas de las relaciones que ellos establecen con sus estudiantes desde lo pedagógico, se observa como entra en juego la episteme, el mito y el rito para lograr nuevas formas de interacción con los estudiantes, que como explica Miermont (1993) el vínculo se genera por el sentido contextualizado que los profesores dan al proceso de adaptar el material desde la diferencia

Por ejemplo, tú no le vas a pedir a un niño con déficit cognitivo III que te escriba un texto de opinión igual que al otro, tú por lo menos le valorarás que sea capaz de poder identificar su idea central, qué quiere desarrollar y escribir, el porqué de eso, al otro, se le exigirá la introducción, el desarrollo, los argumentos, y la conclusión, pero ellos pueden trabajar eso, y a veces tú te encuentras que hay textos mejores, digamos, hablo desde mi asignatura, mejores escritos por estos que están en el nivel III que por los que no tiene nada. (Entrevista profesora de español, julio 16 de 2015)

En este ejemplo podemos observar como plantea Miermont (1993) desde un punto de vista eco-eto-antropológico, las jerarquías entre sistemas, subsistemas y suprasistemas se entrelazan generando bucles extraños entre las interacciones micro y las regulaciones globales, mostrando las formas recursivas en las que todos estos se interconectan e interactúan. En ese sentido, el sistema en su conjunto se auto-eco-organiza generando transformaciones que fortalecen el Proyecto Institucional de Educación Inclusiva desde las adecuaciones pedagógicas que logra y tiende hacia la flexibilidad curricular.

Se colige de lo anterior, que los vínculos que se establecen con el proyecto de Educación Inclusiva, el compromiso y la participación de cada uno de estos profesores con el proyecto, genera un círculo virtuoso que, de manera recursiva, hace que los profesores sientan que su acción contribuye al sostenimiento del proyecto en el colegio.

El subsistema de los estudiantes como nodo de interacciones con todos los subsistemas

Respecto al subsistema de los estudiantes este es el centro de la acción del proyecto de Educación Inclusiva del Colegio. En este espacio confluyen relaciones e interacciones desde las dimensiones pedagógicas, curriculares, organizacionales, administrativas y de convivencia. Desde estas dimensiones se construyen los diferentes vínculos que posibilitan el desarrollo del Proyecto de Educación Inclusiva del Colegio que tiene como objetivo central

Promover una estructura institucional desde lo organizativo y pedagógico que tenga como ejes de intención- acción el ejercicio de la democracia, y que esta se vivencie en todas las instancias y relaciones de la Comunidad Educativa, a fin de garantizar la inclusión de la diversidad, el respeto por la diferencia, y las consecuentes actitudes de tolerancia y solidaridad desarrolladas a partir de un proceso de formación integral personal, familiar, comunitario y social. (Proyecto educativo institucional, 2013)

Esta es una de las epistemes desde la cual se desarrollan todas las acciones de la institución educativa encaminadas a lograr que los niños, niñas y jóvenes independientemente de cual sea su condición puedan desarrollar sus capacidades desde el reconocimiento de sus diferencias.

En ese sentido es que en todo ese proceso se articulan las relaciones e interacciones en el Colegio. El de los estudiantes es el nodo más importante de las interacciones, así entonces lo que sucede en el Colegio muestra la importancia de buscar que todos los actores involucrados en un proyecto que tenga como fundamento la Educación Inclusiva.

Consideramos que las acciones que está desarrollando el Colegio son acordes con lo que plantea Fernández (2003) respecto a la importancia de reconocer que la diversidad de posicionamientos, ideas y características de los estudiantes, y no solo de aquellos que se encuentran en condición de discapacidad hace efectivos los derechos a la educación. En este sentido se puede observar que los estudiantes reconocen

No me vas a creer, yo he trabajado en varios colegios del Distrito, con problemáticas muy similares a la que existe en el entorno de éste, pero este es el primero en el que se ha logrado que la cultura de respeto y bueno de relaciones pacíficas se concreten. Los niños de aquí no se escapa, no hay tráfico de drogas pues se ha hecho una fuerte labor en ese sentido. Creo que esto de la filosofía de la inclusión tiene un efecto en todos es como si se nos metiera en el cuerpo y en las maneras de comportarnos. (Diario Reflexivo, conversación con el Rector 16 marzo, 2015)

Los diferentes actores también despliegan todos sus esfuerzos para generar acciones tendientes a construir vínculos que fortalezcan los procesos de aprendizaje de los estudiantes, el hecho de que los profesores construyan en colaboración con el Equipo de Apoyo material adecuado, pero además que adapten también su práctica de aula permite que se logre la flexibilización curricular y con ella nuevas formas de vinculación con los estudiantes y sus procesos.

El subsistema padres de familia en articulación con los demás subsistemas

Los padres de familia como actores vinculados a los procesos que se llevan a cabo en el Colegio son fundamentales para el desarrollo de los estudiantes en su conjunto. Es probable que dado que el Colegio ha desplegado históricamente muchos esfuerzos para la atención de los NEEP/T, se han establecido vínculos más sólidos con ellos. El Colegio, como la mayoría de las instituciones educativas tiene el problema de la falta de participación de los padres de familia. Es a través de los Equipos de Apoyo,

de los orientadores que como plantea Solla (2013) son fundamentales para el funcionamiento de las instituciones educativas que se logre establecer un vínculo con los padres de familia.

Solla (2013) también plantea la importancia de las familias ya que en general esta relación acerca a todos a la posibilidad de mejorar los niveles de desempeño de los estudiantes. En este sentido, es necesario acercarse a la familia buscando puertas.

Como reflexión final se considera que el Colegio se encuentra en un proceso de construcción del Proyecto de Educación Inclusiva y que de acuerdo con Ainscow (1999) debe considerar que la mejora educativa es básicamente un proceso social y que una orientación inclusiva trata de aprender a vivir con la diferencia y las contradicciones que esta conlleva, lo que permite que se logre aprender a aprender de sí misma.

6. CONCLUSIONES

A continuación se presentan las conclusiones de la presente investigación, como mencionamos en el planteamiento del problema de esta investigación, el desarrollo de escuelas con carácter inclusivo es un reto para la sociedad contemporánea. Uno de los cambios que se requiere para que este tipo de proyectos puedan desarrollarse se relaciona con la disposición que tengan todos los actores involucrados en esos proyectos.

Es por ello que comprender el fenómeno de la emergencia de los vínculos en un proyecto educativo que se ha fundamentado en la Educación Inclusiva puede sentar un precedente importante para la construcción de propuestas de política pública que fortalezcan el tejido relacional de muchos escenarios escolares.

Por otra parte, dado que el proceso educativo por naturaleza se da en el marco de interacciones entre individuos y entre estos con los procesos y artefactos construidos para los procesos curriculares, pedagógicos y organizacionales que lo hacen posible, se puede abordar como un fenómeno cuyas condiciones y características permite investigar las formas de relación que se establecen entre sus actores y los sistemas y subsistemas que están involucrados en este y caracterizar las formas de vinculación.

Considerando lo anterior esta investigación concluye que:

- ◆ Realizar esta investigación desde el enfoque eto-eco-antropológico en un sistema diferente al de la familia como el sistema escolar permite ampliar el horizonte comprensivo respecto a las formas en las emergen los vínculos en un proyecto particular de educación inclusiva.

- ◆ El Colegio República Bolivariana de Venezuela como ecosistema complejo integra procesos y dinámicas interaccionales de los sistemas biológico, ecológico y

psicosocial. Al considerar estas dimensiones del ser, se flexibilizan acciones que generan dinámicas en las que se reconoce la diversidad.

◆ El Colegio se configura como uno de los contextos en el que se moviliza el desarrollo del individuo a través de diferentes acciones propias del Proyecto Educativo Institucional que retoma de los lineamientos y decretos del sistema educativo colombiano propuestos para la Educación Inclusiva.

◆ En cualquier proyecto que se plantee la atención a la diversidad, se requiere que los diferentes actores que integran la organización educativa comprendan la necesidad de redefinir las formas de vincularse para generar nuevos procesos inclusivos. Para ello son necesarias la flexibilización del currículo y la transformación de las prácticas pedagógicas.

◆ En ese mismo sentido, la orientación de otros procesos dirigidos a construir procedimientos flexibles de evaluación, orientados a la implementación de un currículo susceptible de ser adaptado a las capacidades, motivaciones, ritmos y estilos de aprendizaje de todos los estudiantes, así como también mediante el diseño y utilización de metodologías y estrategias para dar respuesta a la diversidad favorecerá también los vínculos entre los actores del Colegio.

◆ Para cualquier proyecto de educación inclusiva es necesario que cuente con un Equipo de Apoyo integrado por profesionales de diversas disciplinas como la psicología, la terapia ocupacional, educadores especiales, fonoaudiólogos, terapeutas del lenguaje que colaboren en la construcción de diferentes procesos relacionados con lo pedagógico, lo curricular, lo administrativo, la atención terapéutica y diagnóstica lo que facilitará y fortalecerá los procesos de inclusión.

◆ Se evidencia que el enfoque de derecho a la educación la Ley general de Educación 115 de 1994 es la episteme central desde donde se configuran las relaciones desde el macro hasta el micro sistema. Este aspecto hace de la educación inclusiva un proceso complejo en el que emergen paradojas en todas las relaciones y las interacciones entre los diferentes subsistemas que configuran el colegio. Lo anterior requiere de ajustes razonables tales que vinculen a todos los integrantes de la

comunidad, ya que cuando se acercan tales programas desde este enfoque a satisfacer las necesidades y dotar de oportunidades a los tradicionalmente marginados se puede incurrir en negación del derecho hacia otros que cohabitan los territorios del sistema escolar. Es decir, la educación inclusiva desde el enfoque del derecho debe reconocer las oportunidades para todos sin distinción de su condición y /o situación y concentrarse en atender lo humano como fines del desarrollo de manera equitativa.

◆ Este estudio permitió comprender cómo los planteamientos de la Ley General de Educación 115 y los planteamientos de la educación inclusiva se convierten en episteme organizadora de las prácticas. Desde esa lógica se organiza y da significado a las diferentes prácticas que suceden en este proyecto educativo. En ese sentido también se organizan las relaciones y las interacciones entre los diferentes subsistemas identificados como los escenarios desde los que se desarrollan, la gestión escolar desde lo curricular y lo administrativo, los procesos relacionados con lo curricular y pedagógico a un nivel micro en las aulas de clase y lo que sucede en ellas.

◆ La inexistencia de Lineamientos de Política Pública para la Educación Inclusiva definidos y claros que cobijen a las instituciones educativas que atienden a la primera infancia, la básica primaria y secundaria, y la media desde el enfoque de Educación Inclusiva, trae como consecuencia la falta de claridad en ciertos procedimientos, roles y funciones que deben asumir los diferentes actores y subsistemas que integran la escuela. Esto produce también que la participación intersectorial en este tipo de proyectos se deba más a la voluntad de algunos funcionarios y profesionales que a Políticas Públicas que conciben la atención del ser humano de manera transdisciplinar. En la medida en la que se planeen, diseñen y ejecuten acciones concertadas en redes intersectoriales se logrará brindar una atención diversificada que dé respuesta a las necesidades específicas de los diferentes condiciones de los niños, niñas y jóvenes.

◆ Los vínculos débiles y a veces de tensión entre integrantes de la comunidad hacen pensar que se requiere avanzar sobre los estados de reconocimiento del otro en su total condición de sujeto diverso, sino pueden acrecentarse las acciones negativas sobre algún grupo o integrante de la comunidad.

◆ Los diferentes sistemas de la institución están dispuestos a transformar sus prácticas educativas y agenciamiento de creación e instalación de ambientes de aprendizaje significativo por parte de los docentes. Pero sobre todo las relacionadas con la importancia que le da el proyecto de educación inclusiva a los vínculos entre los diferentes subsistemas, entre docente-estudiante y el fomentar los vínculos entre estudiantes.

◆ El reconocimiento de los vínculos y sus dinámicas puede favorecer los procesos de resiliencia colectiva y el reconocimiento de los derechos de todos los involucrados en el proyecto de la escuela. Por otra parte, el comprender cómo son las relaciones y las interacciones en la escuela permitirá generar formas de comunicación alternativa para el desarrollo de sujetos y comunidad.

◆ La poca participación de padres frente a las acciones del colegio dificulta en muchas ocasiones la posibilidad de generar un vínculo de corresponsabilidad con la institución el cual posibilite el desarrollo, la protección y el acompañamiento a la comunidad estudiantil en los destinos de la institución y su programa de educación inclusiva.

6.1 Recomendaciones

◆ Es necesario que se instale dentro de las prácticas de la institución una idea de capacitación continua para la atención a la diversidad lo que puede solucionar muchas de los problemas de comprensión del proyecto de la educación inclusiva y generar mecanismos para la sensibilización de los diferentes actores hacia la diversidad.

◆ Generar mecanismos para la sensibilización de la comunidad educativa en su conjunto y otros sectores de la sociedad, en lo relacionado con los planteamientos de la educación inclusiva, en ese sentido es necesario que docentes, equipos directivos, administrativos, profesionales de otras instituciones puedan contar con la información necesaria para favorecer los procesos de inclusión.

◆ Proponer lineamientos de Política Pública para la Educación Inclusiva definidos y claros que cobijen a las instituciones educativas que atienden a la primera infancia, la educación básica primaria y secundaria, y la media desde el enfoque de Educación para la diversidad, favorecerá la existencia de directrices claras acerca de la participación intersectorial e interinstitucional para brindar una atención diversificada que dé respuesta a las necesidades específicas de las diferentes condiciones y/o situaciones de los niños, niñas y jóvenes.

◆ Orientar procesos dirigidos a construir procedimientos flexibles de evaluación para la implementación de un currículo susceptible de ser adaptado a las capacidades, motivaciones, ritmos y estilos de aprendizaje de todos los estudiantes.

◆ Diseñar metodologías y estrategias para dar respuesta a la diversidad favorecerá también los vínculos entre los actores del Colegio ya que implica trascender las Políticas Educativas que se orientan solo a la estandarización de los procesos de aprendizaje.

◆ Para cualquier proyecto de educación inclusiva es necesario contar con un Equipo de Apoyo interdisciplinar el cual favorezca la construcción de diferentes procesos relacionados con lo pedagógico, lo curricular, lo administrativo, la atención terapéutica y diagnóstica.

6.2 Reflexiones finales

Este proceso tuvo diferentes aprendizajes en mi formación como investigadora y como profesional de las ciencias sociales, en primer lugar dejó en mí la expectativa de seguir investigando en torno a la relación entre los vínculos y la escuela. Considero que esta relación puede profundizarse en diferentes direcciones dado que abordar la escuela como organización y las implicaciones que esto tiene sobre las formas de vinculación que se configuran en los diferentes subsistemas que conforman la escuela puede orientar potentes movilizaciones para generar cambios importantes que mejoren la forma de abordar la diversidad en la escuela.

Para mí se abren infinitas preguntas con relación a todas las posibilidades de intervención que pueden desarrollarse en diferentes ámbitos de lo educativo desde la perspectiva de la inclusión con respecto a los vínculos. Por otro lado, esta fue la oportunidad de hacer una síntesis de los aprendizajes que realicé en mi largo camino en el Doctorado ya que pude recoger en este proceso lo que aprendí en las diferentes líneas en las que incursioné, desde la política pública dirigida a la niñez, pasando por la formación ética y lo relacionado con la familia y la educación para terminar mi proceso trabajando con la directora de la línea de Socialización Política y construcción de subjetividades Sara Victoria Alvarado, a quien le agradezco su paciencia y su generosidad como ser humano, ya que sin su apoyo y colaboración irrestricta este proceso no hubiera sido posible. Es así como compruebo que uno inicia un camino y muchas veces no sabe a dónde puede llegar, sin embargo si camina lo suficiente siempre llegará a algún lugar.

REFERENCIAS

- Acevedo, F. (2010). La construcción del vínculo afectivo con encuadre pedagógico. Revista Topos. Publicación semestral del Centro Regional de Profesores del Norte. Rivera, No 5. Disponible en http://www.dfpd.edu.uy/ceerp/ceerp_norte/imagenes/topos5.pdf
- Acevedo, V. y Mondragón H., (2005) Construcción de fortalezas tempranas, resiliencia en la Escuela. Revista Pensamiento Psicológico Vol.1, N°5, 2005, pp. 21-35.
- Angulo, L., & León, A. (2010). Los rituales en la escuela, una cultura que sujeta al currículo. Educere, 49, 305-317.
- Ainscow, M. (1995). Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado. Madrid: Unesco-Narcea.
- Ainscow, M. (1999). Desarrollo de escuelas inclusivas. Madrid: Narcea
- Arocha Rodríguez, Jaime. (1994) Gregory Bateson, reunificador de mente. Revista Nómadas ISSN (Versión impresa): 0121-7550, Universidad Central, Bogotá, Colombia.
- Aristóteles, Política, 1252b 9-22. Traducción de 1930.
- Arroyave, Dora Inés. (2003) Manual de iniciación pedagógica del pensamiento complejo. Publicaciones UNESCO. Pp. 330-361. Ecuador.
- Barberousse, P. (2008). Fundamentos teóricos del pensamiento complejo de Edgar Morin. Revista Educare Vol. XII, N° 2, 95-113, ISSN: 1409-42-58, 2008. Disponible en <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1437>
- Bardin, L. (2002) Análisis de contenido. Ediciones Akal. Madrid, España.
- Berger y Luckman (1991) La construcción social de la realidad. Amorrortu, editores. Buenos Aires, Argentina.
- Benard, B. y Marshall, K. (1997). A Framework for Practice: Tapping Innate Resilience. *Research/practice*, 5, 9-15.

- Bond, R., y Castagnera, E. (2006). Peer supports and Inclusive Education: an underutilized resource. *Theory into Practice*, 45 (3), 224-229.
- Bonet, J. (2006). La vulnerabilidad relacional: Análisis del fenómeno y pautas de intervención. In *Redes: revista hispana para el análisis de redes sociales* (Vol. 11, pp. 20-35). http://ddd.uab.cat/pub/redes/15790185v11/Vol11_4.htm
- Boszormenyi-Nagy I. y Framo, J.: (1976) *Terapia familiar intensiva*. Ed. Trillas. México.
- Bowen, M. (1991) *De la familia al individuo*. Ed. Paidós. Barcelona, España.
- Bronfenbrenner, U. (1990). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, Ediciones Paidós,
- Cálad, A., & Carlos, A. (2010). Los vínculos afectivos y la estructura social. Una reflexión sobre la convivencia desde la red de promoción del buen trato. *Investigación & Desarrollo*, 11(1). rcientificas.uninorte.edu.co
- Campbell, J. (1991) *El poder del mito*. Emece, Editores, Barcelona.
- Cardona, M. (2006) *Diversidad y educación inclusiva. Enfoques metodológicos para una enseñanza colaborativa*. Madrid, España: Pearson Educación. <https://issuu.com/mazzymazzy/docs/289582458-diversidad-y-educacion-in>
- Carmona, J.A. (2001) *Teoría del vínculo social de Jacques Lacan*. *Revista Poiesis*. Facultad de Psicología y ciencias Sociales. Fundación Luis Amigó <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/view/1063/0>
- Castel, R. (2004) *Las trampas de la exclusión. Trabajo y utilidad social*. Colección Fichas del Siglo XXI. Buenos Aires.
- CEPAL (2007) *Cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas. Santiago de Chile.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis* Thousand Oaks, CA: Sage, 2006, 224 p.
- Cyrulnik, B. (2006). *El amor que nos cura*. *Psicología Resiliencia*. Barcelona, España.

- Cyrułnik, B. (2005). Bajo el signo del vínculo. Una historia natural de apego. Barcelona, España.
- Cyrułnik, Boris (1999). La maravilla del dolor. El sentido de la resiliencia. Ed. Garnica. Barcelona.
- Cyrułnik, Boris, et. al. (2002) La Resiliencia. Desvictimizar la víctima. Ed. Rafue, Colección Clínico Psicológica. Colombia.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (1996). Making Sense of Qualitative Data: Complementary Strategies. London: Sage.
- Coincaud, C. (2012) “Hacia una Educación Inclusiva. Reinventar las prácticas curriculares, más allá de las políticas educativas. Revista RUEDES, Año 2- No 3- 2012, ISSN: 1853-5658, p. 18-39 Patagonia San Juan Bosco, Argentina.
- Cortes, L.A. (2009). La escuela una organización sistémica. Revista Horizontes pedagógicos 11 (1) pp. 105-113. dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4892965.pdf
- Creswell, J. (2013). Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches. SAGE, Publications. Los Angeles, EUA.
- De la Reza, G. (2010). Sistemas complejos. Perspectivas de una teoría general. Antrophos.
- Diaz, Temantini, J.M. (2014). Cartografía Social. Investigación e intervención desde las ciencias sociales, métodos y experiencias de aplicación. Rivadeira, Ciudad de la Patagonia.
- Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, (2015). <http://dle.rae.es/?id=LFNhnwF>
- Duk H, C., Loren, C. (2010) Flexibilización del Currículum para Atender la Diversidad. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva vol 4.
- Durkheim, E. (1985). La división del trabajo social; ED. Planeta-Agostini, Barcelona. Cáp. I y II.
- FETE-UGT y Departamento de Migraciones Confederal de UGT (sf) Guía Para El Profesorado. España.

- Echietia, G y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. Revista de Educación. Num 327. pp. 31-48 Universidad de Madrid. Madrid, España.
- 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. Tejuelo.
- Elgueta, M.F y Palma E. (2014) Una propuesta de clasificación de la clase magistral impartida en la facultad de derecho. *Rev. Chilena de derecho* [online]. 2014, vol.41, n.3, pp. 907-924. ISSN 0718-3437.
- Fanon, Frantz (1961) Los condenados de la tierra. Fondo de Cultura Económica, México.
- Foro Mundial sobre la educación. Marco de Acción, Educación para todos. Dakar, Senegal. Impreso en la UNESCO 2000. ED-2000/WS/27
- Fried Schnitman, D. (1998) Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad. Paidós. Barcelona.
- Fried Schnitman, D. (2008). Diálogos generativos y su aplicación a organizaciones. *Psicología Organizacional Humana*, 1(1), 101-115.
- Fried Schnitman, D. (2010). Perspectiva generativa en la resolución de conflictos. *Revista de Estudios Sociales* No. 36. Agosto de 2010: Pp. 172. Universidad de los Andes, ISSN 0123-885X Bogotá, Pp. 51-63. Disponible en <http://dx.doi.org/10.7440/res36.2010.05>
- Foucault, M (1992). Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas. Siglo XXI. México.
- Giobellina F., González E. (2015) Mito Rito, Lévi-Strauss, Mary Douglas. *Revista Española de Antropología Americana*. ISSN 0556-6533, ISSN-e 1988-2718. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en <http://revistas.ucm.es/index.php/REAA/article/view/REAA8181110245A>
- Giovanetti, A. (2002) Exclusão social: novos e velhos dilemas. *Revista Emancipação*, 2: p.105-127, 2002. Universidade Estadual de Ponta Grossa

- Google Earth Satelital, data SIO, NIOAA, u.s.navy, NGA, gbso.2012
maplink/teatlas.2012google.usdepofStrtegeographer.
- Gómez y Sarmiento
- Granovetter, M. S. (2000). La fuerza de los vínculos débiles. *Política y sociedad*, (33), 41-56.
- Guerrero, C. (2012), Hacia la construcción de procesos y prácticas “exclusivas”. Metodología para la intervención. *quadernsanimacio.net* Universidad de Murcia.
- Hernández, C. A. (2002) Estado del arte de trabajos de grado realizados a la luz de dos acepciones de la noción de red entre 1997-2002. Documento de trabajo. Maestría en Psicología Clínica y de Familia. Bogotá
- Hernández A., Bravo F. (2004). Vínculos, Redes y Ecología. *Revista de Investigaciones Hallazgos*. Centro de Investigaciones. Universidad Santo Tomás. Bogotá, USTA.
- Hernández, A., Estupiñan, J. (2008). Lineamientos Técnicos para la inclusión y atención de familias. Publicación ICBF; OIM. Bogotá, Colombia ISBN-978-958-97453-7-3
- Hernández, C. A. (2010), Vínculos, individuación y ecología humana. Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia.
- Henderson, N., Milstein, M. (2003) Resiliencia en la escuela. Paidós, Barcelona.
- Infante, M. (2010) Desafíos a la Formación Docente: Inclusion Educativa. *Revista Estudios Pedagógicos XXXVI*, N° 1: 287-297. Santiago, Chile.
- Jiménez, M. (2008) Ensayos aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, N° 1: 173-186.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires: Paidós.
- King, A. (1993) From sage on the satge to guide on the side. *College Teaching* 41(1), 30-35.
- Krakov, H. A. (2000). El mundo vincular y la clínica psicoanalítica. *Aperturas psicoanalíticas: Revista de psicoanálisis*, (6), 7.

- Lacan, Jacques, (1992) El seminario 17. El Reverso del psicoanálisis, Barcelona, Paidós.
- Léopore, E. (sf) Exclusion social: en busca de su especificidad conceptual Fundación Observatorio Social. Salta 38 4 piso (1047AAB). Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Ley General de Educación. (1994) Congreso Nacional de la República, Colombia.
- Lorenz, K. (1986). Fundamentos de la etología: estudio comparado de las conductas, Paidós Iberica. ISBN 9788475093451
- Le Moigne, J-L. (1995). La modélisation des systèmes complexes. Paris: DUNOD.
- Luhman, N. (2000). Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general. Barcelona, Anthopos.
- Luhman, N. (2010) Organización y decisión. México, Herder. Universidad Iberoamericana.
- López, J.V. (2010). La educación como un sistema complejo. Revista Islas. Cuba. pp. 113 a 127
- Manual de Convivencia (2014). Colegio República Bolivariana de Venezuela.
- Maldonado, M. M., Servetto, S., Uanini, M., & Molina, G. (2012). Claroscuros en la investigación: adolescencia, escuela y lazos sociales. *Cuadernos de Educación*, (4).
- Malpartida, A., & Lavanderos, L. (1995). Aproximación a la Unidad Sociedad-Naturaleza, el ecotomo. *Revista Chilena de Historia Natural*, 68, 419-427.
- Marchesi, A., et.al. (2014) Avances y desafíos en la educación inclusiva en Iberoamérica. España, OEI, ISBN: 978-84-7666-207-6.
- Mardones, J.M. (2005). Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica. Colombia. Antrophos.
- Margalef, R. (1982) Ecología. Editorial Omega, Barcelona. 951 pp.
- Max-Neff, M. (2004) Fundamentos de la transdisciplinariedad. Valdivia: Universidad Austral de Chile. http://www.oei.es/publicaciones/Metas_inclusiva.pdf
- Miermont, J. (1993). Ecologie de liens. Paris: Payot.

- Miles, M. y Huberman, A. (1994) *Qualitative data análisis: and expanded sourcebook*. Newbury Park. CA: Sage.
- Minuchin, S.(1990) *Familias y terapia Familiar*. Buenos Aires, Gedisa.
- Moreno, J.C. (2002) Cap. I. Fuentes, autores y corriente que trabajan la complejidad. M.A., Velilla (comp.). *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo*. Corporación para el desarrollo complexus. Bogotá, ICFES, UNESCO
- Moreno, M. (2013). *Infancia, políticas y discapacidad*. Bogotá. Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Morin, E. (2002) *El método, Tomo 5, La Humanidad de la humanidad*. Editorial Cátedra, Barcelona.
- Morin, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. España, Gedisa.
- Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Editorial Aljibe.
- Noddings, N. (2003). *Caring. A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad: manifiesto*. México: Ediciones Du Rocher. Traducción Norma Núñez-Dentin y Gárdard Dentin.
- O'Donnell, A. M., & O'Kelly, J. (1994). Learning from peers: Beyond the rhetoric of positive results. *Educational Psychology Review*, 6(4), 321-349.
- Olson D., Russell C., Sprenkle D. (1989) *Circumplex model: systemic assessment and treatment of families*. 1era Ed. EE.UU. Editorial Routledge.
- Paulston, R. *Social Cartography*. (1996) *Mapping ways of seeing social and Educational Change*.Library of Congressin Publication Data. USA.
- Palacio, J., & Madariaga, C. (2010). Lazos predominantes en las redes sociales personales de desplazados por violencia política. *Investigación & Desarrollo*, 14(1).
- Parra, C. (2011). Educación Inclusiva un modelo de diversidad humana. *Revista Educación y Desarrollo Social*. pp. 139-150. Universidad Militar Nueva Granada. Bogotá, Colombia.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, núm. 327 (2002), pp. 11-29. Universidad de Sevilla. Disponible en

- <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos327/re3270210520.pdf?documentId=0901e72b81259a76>
- Parales-Quenza, Carlos J. (2008). Anomia Social y Salud Mental Pública. Revista Salud Pública, Universidad Nacional de Colombia, 10 (4):658-666.
- Park, R.E. (1999) La ciudad y otros ensayos de ecología urbana. D e la traducción y del estudio preliminar de Emilio Martínez. Ediciones del Serbal, Barcelona. Pp.33 y 34
- Paya, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina Propuestas, realidades y retos de futuro. Revista Educación Inclusiva Vol. 3, N 2. ISSN (Ed. Impr.): 1889-4208. Disponible en <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/10-8.pdf>
- PEI. PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL, COLEGIO DISTRITAL REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL “UN ESPACIO PARA LA DEMOCRACIA, LA INTEGRACION HACIA LA INCLUSIÓN, EL SABER Y LA VIDA”. Bogotá, 2013.
- POI. PROYECTO ORGANICO INSTITUCIONAL “INTEGRACIÓN HACIA LA INCLUSIÓN DE ESCOLARES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES PERMANENTES (NEE-P)”. Documento de trabajo, 2011. Bogotá. Colegio Distrital República Bolivariana de Venezuela.
- POT. Plan de Ordenamiento Territorial. Decreto 188 de 2002 Alcalde Mayor. Registro Distrital 2637 del 17 de mayo de 2002.
- Ruitenbergh, C. (2004) Here be dragons: Exploring Cartography in educational theory and research. Complicity: An International Journal of complexity and education. Volume 4 No. 1 pp.7-24 www.complexityandeducation.ca
- Sarto M., Venegas R. (2009) Aspectos clave de la Educación Inclusiva. Publicaciones del INICO, Colección Investigación, Salamanca.
- Sánchez, A.; Jiménez, M. (2013). Exclusión Social: Fundamentos teóricos y de la intervención. Trabajo Social Global. Revista de Investigaciones en Intervención Social, 3 (4), 133-156

- Sarmiento, H. y Gómez, C. (2011) *Prácticas Institucionales para la gestión de un currículo inclusivo*. Pontificia Universidad Javeriana, Maestría en Educación. Facultad de Educación, Investigación en Políticas y Gestión de Sistemas Educativos. Bogotá, Colombia.
- Schvarstein, L (1992). *Psicología social de las organizaciones*. Paidós, México.
- Slavin, R., & Johnson, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Solla, C. (2013) *Guía de Buenas Prácticas para la Educación Inclusiva*. Madrid, Save the children.
- Sposati, A. (1996) *Social Exclusion/Inclusion Map of the City of São Paulo*. EDUC, São Paulo.
- Stallings, J., & Stipek, D. (1986). Research on early childhood and elementary school teaching programs. In Merlin C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*, 3rd Edition. New York: MacMillan
- Stake, R. (1999) *Investigación con estudios de casos*. Madrid, España: Morata.
- Strauss, A., Corbin, J. (1990) *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park: Sage Publications
- Tetamanti, J.M. (2014) *Cartografía Social, investigación e intervención, desde las Ciencias Sociales, métodos y experiencias de aplicación*.
- Terrence y Allan (2000) *Corporate Cultures*. Business & Economics, Perseus, Books.
- Tomlinson, C. (2000) *Differentiation of instruction in Elementary Grades*. ERIC Digest ED443572
- Torres, N.; Lissi, M.; Grau, V. (2013) *Inclusión Educativa: componentes socioafectivos y el rol de los docentes en su promoción*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Septiembre 2013 a Febrero 2014/Volumen 7/Número 2. Versión electrónica: <http://www.rinace.net/rlei/> Universidad Central de Chile, Chile.
- Torres, C. A. (2005). Bogotá: *Simultaneidad De Transformaciones y Contrastes Urbano*. Ciudades: Revista del Instituto Universitario de Urbanística de la Universidad de

- Valladolid, 2005, N.9, pags.105-134. Disponible en <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/10274>
- UNESCO, (1990). Declaración Mundial sobre educación para todos. Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Aprobada por la Conferencia Mundial sobre Educación para todos, satisfacción a las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien, Thailandia: Impreso en la UNESCO
- UNESCO, (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Aprobada por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994. Impreso en la UNESCO 1994. ED-94/WS/18.
- UNESCO, (2005): Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All. París: <http://unesco.org/educacion/inclusive>
- Uzcátegui, K., Cabrera de los Santos, B. y Lami P. (2012) La educación inclusiva: una vía para la integración Revista Diversitas - Perspectivas En Psicología. Madrid.
- Vascilachis, I. (2006) Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa. Barcelona, España.
- Vaz, A.M., Giovanetti, R. (2002). Exclusão social: novos e velhos dilemas. Revista Dialnet. Emancipação, Re2(1): 105-127.
- Vázquez, V. (2009) La educación y la ética del cuidado en el pensamiento de Nel Noddings. Tesis Doctoral Universidad de Valencia www.tdx.cat/handle/10803/10307
- Velez, I. et.al. (2012). Cartografía Social como metodología participativa y colaborativa de investigación en el territorio afrodescendiente de la cuenca del Río Cauca. Cuadernos de Geografía Revista colombiana de Geografía. Universidad Nacional de Colombia, Colombia.
- Villasante, T. (2000). De las redes sociales a las programaciones integrales. Argentina, Lumen/Humanitas.
- Watzlawick, P. (1997) Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas. Herder. Barcelona, España.

Webb, N. M., & Palincsar, A. S. (1996). *Group processes in the classroom*. Prentice Hall International.

Xiberras, M. (1993). *As Teorias da Exclusão*. *Epistemologia e Sociedade*, n.41. Lisboa: Instituto PIAGET, 1993. Disponible en <http://www2.facso.uchile.cl/publicaciones/mad/12/paper03.pdf>

Anexo 1 Consentimiento Informado

Por medio de la presente, solicito su colaboración en el proyecto de investigación “VINCULOS Y DINAMICAS INTERACCIONALES QUE EMERGEN DE UN PROYECTO DE EDUCACION INCLUSIVA EN UN COLEGIO DISTRITAL DE BOGOTA”, el cual estoy realizando para optar por el grado de Doctora en Ciencias Sociales con énfasis en Niñez y Juventud, del convenio CINDE- Universidad de Manizales.

El propósito de este estudio es comprender cómo se construyen los vínculos que emergen en las relaciones e interacciones entre los actores del proyecto de educación inclusiva del Colegio República Bolivariana de Venezuela, IED.

La participación en este estudio requiere su colaboración en conversaciones individuales y grupales, que permitirán construir colectivamente opiniones relacionadas con la forma en la que emergen los vínculos y las relaciones en las dinámicas del colegio. El tiempo aproximado que se requiere para la reunión es 2 horas aproximadamente. La sesión será grabada en audio en su totalidad, si todos los participantes lo autorizan.

Su participación es totalmente voluntaria, si desea retirarse del proyecto en cualquier momento, puede hacerlo sin que esto le genere algún perjuicio. Se espera que los resultados de este estudio contribuyan al desarrollo de reflexiones y construcción de alternativas para mejorar la calidad de la educación en el colegio.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por la investigadora Irma Alicia Flores Hinojos cc. 1020759212, de Bogotá.

Nombre del Participante

(En letra legible)

Fecha _____

Firma