



Comprensiones y representaciones que se derivan de la incorporación de la política de inclusión desde la gestión directiva¹

CATHERINE ALDANA SALAZAR² - LINA MARIA CASTRO CASTAÑO³
ALEXANDER GÓMEZ VALENCIA⁴ - BEATRIZ RAMÍREZ ARISTIZABAL⁵

Resumen

Las políticas públicas de inclusión son la respuesta a los riesgos de tipo social generados básicamente por la exclusión. Siendo la escuela el espacio vital más vulnerable a éstos riesgos, no puede escapar del complejo tejido de las relaciones que se dan en la sociedad. De hecho, en este espacio académico se vive diariamente, y por ende allí se refleja fielmente la realidad social y epocal de una comunidad educativa, en la cual se presentan prácticas excluyentes que evidenciaron la necesidad de diseñar y ejecutar una serie de políticas de inclusión focalizadas para el ambiente escolar. Dichas políticas están dadas desde el ámbito internacional, permeando de manera paulatina los escenarios de los países Latinoamericanos, de los cuales hace parte Colombia. Para Nuestro país, estas políticas empezaron a tomar fuerza en la década de los noventa, y se relacionan directamente con la reforma de la constitución nacional, en la cual se definió al país como un Estado social de derecho que reconoce y protege la diversidad étnica y cultural. A partir de este momento, los actores educativos como consecuencia de la política de inclusión enfrentamos cambios de paradigmas anquilosados durante siglos en la escuela tradicional. Por tal razón, nosotros como investigadores inmersos e interesados en la realidad que reviste la educación de nuestras instituciones educativas y desde los diferentes roles que desempeñamos, buscamos dentro del proceso investigativo, comprender las concepciones y representaciones que los actores educativos tienen frente a la política pública de inclusión, y la relación de ésta con la gestión

1 Recibido: 21 de julio de 2013. Aceptado: 16 de septiembre de 2013.

2 Catherine Aldana Salazar. Licenciada en Biología y Educación Ambiental de la Universidad del Quindío. Magister en Educación desde la diversidad. Docente nombrada en la Secretaría de Educación de Armenia, asignada a la Institución Educativa Camilo Torres. Correo Electrónico: ktaldana@hotmail.com

3 Lina María Castro Castaño. Licenciada en Pedagogía Reeducativa de la Universidad del Quindío. Diplomado en Gestión Educativa de la SEM. Magister en Educación desde la diversidad. Directivo Docente nombrada en la Secretaría de Educación de Armenia, asignada a la Institución Educativa Camilo Torres. Correo Electrónico: linacastro72@hotmail.com

4 Alexander Gómez Valencia. Profesional en Economía de la Universidad la Gran Colombia. Especialista en Gerencia Educativa con Énfasis en Proyectos de la Universidad Católica de Manizales. Magister en Educación desde la diversidad. Docente nombrado en la Secretaría de Educación de Armenia, asignado a la Institución Educativa Camilo Torres. Correo Electrónico: alexcafe69@hotmail.com

5 Beatriz Ramírez Aristizabal. Magister en Educación. Doctorante en Ciencias sociales, Niñez y Juventud Universidad de Manizales-Cinde. Directora Maestrías Educación-docencia y Educación desde la Diversidad Universidad de Manizales. Docente e investigadora Universidad de Manizales. Correo electrónico: bramirez@umanizales.edu.co

directiva. De esa manera, al acercarnos a los sujetos con sus historias, experiencias y sensaciones, pudimos develar una realidad, con la única intención de brindar una educación para todos. Dicha realidad, se analizó desde una perspectiva cualitativa, a partir de tres tipos de factores: los *Limitantes* (condiciones ausentes o insuficientes que afectan el colectivo), los *Inhibidores* (condiciones que impiden o suspenden el desarrollo esperado) y los *Potenciadores* (condiciones que impulsan, dan fuerza, respalda y favorecen). Así pues, luego de hacer lectura de las percepciones y representaciones descritas por los diferentes actores educativos, encontramos que la política pública de inclusión en las instituciones educativas Camilo Torres y los Quindío de la ciudad de Armenia esta potenciada por el clima escolar, inhibida por la no comprensión del concepto “escuela para todos” y limitada por la ausencia de la gestión directiva.

Palabras claves: Inclusión – percepciones – representaciones – gestión directiva – factor inhibidor – factor potenciador – factor limitante – política pública de inclusión educativa.

Understandings and representations arisen from the inclusion public policy incorporation from the directive management

Abstract

The inclusion public policies are the answer for the social risks generated basically by the exclusion. Being the school the most vulnerable vital space to these risks, the school interaction cannot escape from the complex tissue of relationships given by society. In fact, in this academic space it is lived everyday, thus, it is there where the social and epochal reality of a school community is accurately reflected, in which exclusionary practices are presented that evidenced the need of designing and executing a number of inclusion policies focused in the school environment. Such policies are brought from the international scope, permeating in a gradual way several Latin American countries scenarios, which Colombia belongs to. For our country, these policies started to get stronger in the nineties, and are directly related with the national constitutional change, in which the country was defined as a social state of law that acknowledges and protects the ethnic and cultural diversity. From that moment on, the educative actors, as a consequence of the inclusion policy, we were faced to paradigmatic changes ossified during centuries in the traditional school. That is why, we, as researchers immersed and interested in the reality that covers the education of our educational institutions and from the different roles we perform, search in the researching process, to comprehend the conceptions and representations that educative actors have regarding the inclusion public policy, and the relationship of it with the directive management. So, by getting closer to the subjects with their stories, experiences and sensations, we could reveal a reality, with the only intention of giving an education for all. Such reality has been analysed from a qualitative perspective, departing from three types of factors, the Limiting (Absent or insufficient conditions



that affect the collective), the Inhibitors (Conditions that prevent or suspend the expected development) and the Enhancers (Conditions that propel, strengthen, support and favor). Thus, after reading the perceptions and representations described by the different educative actors, we found out that the inclusion public policy in the educational institutions Camilo Torres and Quindos from Armenia are enhanced by the school environment, inhibited by the lack of understanding of the concept “school for everyone” and limited by the absence of the directive management.

Keywords: Inclusion – Perceptions – Representations – Directive management – Inhibitor Factor – Enhancer Factor – Limiting Factor – Educative Inclusion Public Policy.

Argumentación vital

Las tensiones y sentires que como directivos docentes y docentes, tenemos frente al desafío que representan las políticas públicas de inclusión en las instituciones educativas de Armenia, dan origen a la necesidad de comprender las diferentes percepciones que se tienen sobre éstas, pues dichas percepciones influyen en la atención y prestación del servicio educativo, ya que la implementación de las políticas está sujeta a la subjetividad del docente y directivo docente. Para ello identificamos las significaciones que construyen los diferentes actores educativos sobre las políticas de inclusión, su direccionamiento desde la gestión directiva y su tránsito por los diferentes componentes de esta gestión.

Comprender las percepciones que tienen los diferentes actores de la comunidad educativa, las cuales influyen en la atención y prestación del servicio educativo con calidad, entendida ésta, según Muntaner (2011) cuando cita a Ainscow y Otros *“como el proceso de cambio sistemático para tratar de eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables”*, es de vital importancia para el proceso investigativo.

Un posible camino para comprender estas políticas es identificar las significaciones que construyen los diferentes actores educativos, concretamente sobre la política de inclusión y su direccionamiento desde la gestión directiva. Dichas significaciones son producto de las concepciones y representaciones de las políticas públicas de inclusión que hacen los directivos docentes, las cuales pueden convertirse en factores inhibidores, o sea que impiden y suspenden el desarrollo esperado; factores potenciadores que se encargan de impulsar darle fuerza, respaldar y favorecer el desarrollo; y factores limitantes, los cuales son concebidos como condiciones ausentes o insuficientes que afectan el colectivo.

La participación de los directivos docentes y docentes es relevante, ya que cada uno de ellos tiene un papel protagónico en la educación, papeles que se desprenden a partir de sujetos con conciencia y con capacidad de reflexionar, los cuales pueden tomar posición y generar propuestas alternativas complementarias o contestarías de los lineamientos y enfoques establecidos por las políticas públicas. Los estudiantes tienen la posibilidad de construir su propia historia, comprendiéndose como sujetos políticos e intelectuales que pueden construir un saber conformado por diversidad de discursos que den cuenta de la realidad educativa, de las políticas que orientan esa realidad y de las posibilidades de transformación de la misma.

Historiales de la indagación

La investigación en torno a la gestión educativa, ha cobrado gran importancia en los últimos años, centrándose especialmente en las prácticas de gestión desde las políticas de calidad, donde el propósito es el de realizar una mirada crítica sobre las prácticas que desarrollan los equipos directivos de las instituciones educativas. En este proceso se hace necesaria la revisión de documentos y de resultados de investigaciones relacionadas con la Política de Inclusión en el contexto educativo, desde una mirada más global.

Una recurrencia que encuentran todos los investigadores que indagan sobre la gestión eficiente, sea a nivel del aula, de gestión institucional, o de gestión del sistema educativo, es que en una gestión eficiente se pueden reconocer tres elementos esenciales: 1. no hay buena gestión si no hay un objetivo claro, sea este un objetivo de aprendizaje, un objetivo institucional o un objetivo de mejora del sistema; 2. no hay buena gestión si no hay una presión para mejorar, que no necesita ser una presión negativa sino que puede ser fomentar los intereses, dar posibilidades, entre otras; y 3. no hay buena gestión si no hay recursos para hacer lo que se requiere, es decir, que quien conduce el proceso de gestión es quien tiene que proporcionar los recursos para que las acciones lleguen a producir los resultados.

Para el proceso investigativo tuvimos en cuenta las siguientes investigaciones por su significado dentro del mismo; La Red de Apoyo a la Gestión Educativa, presenta la publicación de diferentes investigaciones en torno a la gestión, un tema oportuno de investigar desde el cambio, la innovación y la política educativa, buscando la importancia de las dinámicas en los centros educativos al implementar las políticas, se concluyó que *“los centros educativos hacen una adaptación local muy fuerte de la política educativa..., la manera en que ejerce su rol el director*

(liderazgo) pedagógico, visión estratégica, presión direccional, prioridades y construcción de equipos y la forma en que los centros funcionan como organizaciones (cultura, sus prioridades, colegialidad entre docentes, existencia de metas compartidas, resolución de problemas y márgenes de autonomía), son factores claves en la adaptación de las políticas” (Aristimuño, 2012, 41).

Ubicándonos en nuestro contexto, encontramos una investigación titulada “Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico”, en dicha investigación se concluye que la mayoría de los docentes presentan una actitud de responsabilidad frente a la inclusión educativa, reflejada en el discurso, ya que en la institución no se evidencian las acciones; Otros docentes manifiestan el rechazo hacia la inclusión educativa, con argumentos de la falta de capacitación, la no comprensión de que los estudiantes con necesidades educativas especiales sean atendidos por docentes regulares, la visión de que éstos estudiantes son un problema para el docente en el aula por la indisciplina y el bajo rendimiento académico, consideran que los estudiantes en condiciones especiales deben ser atendidos por otros profesores que estén capacitados en educación especial. Igualmente concluyen que las instituciones que son consideradas “inclusivas”, se convierten en excluyentes, ya que los estudiantes son integrados, pues no se cuentan con criterios definidos de atención, los docentes cuando el estudiante ya está en el aula, delegan la responsabilidad de la atención al psicorientador o al docente del apoyo, e incluso se les atribuye la responsabilidad del comportamiento y rendimiento académico de éstos estudiantes; Por último los investigadores hacen énfasis en *“la carencia del profesor en el campo pedagógico, la demanda de los docentes de capacitación para atender a los niños incluidos, en realidad corresponde a la poca formación pedagógica, didáctica y*



en procesos de evaluación que tienen los profesores” (Díaz, 2010, 28).

Por otra parte en la línea de las políticas públicas encontramos la investigación sobre “prácticas de gestión directiva que ponen en acción las políticas de calidad educativa en los colegios públicos de Bogotá”, realizada en la Universidad Javeriana, éste documento en sus conclusiones nos permite evidenciar que *“la calidad educativa, se relaciona con la calidad de seres humanos que se forman en los colegios, lo cual implica que las instituciones educativas le ofrezcan a los estudiantes oportunidades para desarrollar sus proyectos de vida, la construcción colectiva de procesos, el compromiso de todos, el trabajo en equipo y la inclusión, además, de un clima institucional positivo”* (Arismendi, 2009, 59).

En el recorrido por los historiales de la indagación, encontramos que si bien las investigaciones citadas han tenido en cuenta la gestión directiva, la calidad educativa, las políticas públicas y la política de inclusión educativa, aún faltaba abordar la relación entre las políticas y específicamente la política de inclusión educativa y la gestión directiva, es aquí donde emerge la razón de la presente investigación, a la luz del enfoque cualitativo, indagando, comprendiendo las concepciones y construyendo la red de significados que nos permita develar los factores limitantes, potenciadores e inhibidores de la política de inclusión desde la gestión directiva en las instituciones educativas.

Área problémica

La Secretaria de Educación municipal de Armenia, como entidad certificada, ha desarrollado variadas estrategias con el fin de brindar respuestas a las dinámicas sociales, tenido aciertos y desaciertos, éstos últimos debido principalmente a la deficiencia en las lecturas y análisis de contexto que limitan su capacidad para orientar eficientemente la toma de decisiones, igualmente se pone de manifiesto

una escasa continuidad en el desarrollo de las políticas públicas educativas en el ámbito territorial.

En el plan sectorial de educación Armenia, se hace referencia al fortalecimiento de la gestión del sector educativo Alcaldía de Armenia, (2012, 33), la gestión educativa se presenta como “un pilar de la cultura organizacional, la cual se debe caracterizar, por la capacidad de actuar en contexto, de responder al cambio, mediante el fortalecimiento de la autonomía institucional, en el marco de las políticas públicas”, encontramos que desde las políticas locales se da importancia a la gestión educativa y a la autonomía escolar, sin embargo, cuando observamos las características de las instituciones educativas Camilo Torres y Los Quindos, encontramos que aún no se evidencia la adecuada implementación de la política pública de educación inclusiva; En La I. E. Los Quindos, los docentes entrevistados consideran de vital importancia la implementación de modelos flexibles que permitan sacar del aula de clase los estudiantes que causan problemas y tenerlos alejados, igualmente los directivos manifiestan que la política de inclusión educativa está “de moda”, lo cual la hace pasajera, percepción que ubica a la institución ajena a la implementación de la política, los entrevistados en general le dieron gran importancia al trabajo de la maestra de apoyo, quién según ellos puede atender fuera del aula a los estudiantes con dificultades.

En la I. E. Camilo Torres, desde el año 2004 se cuenta con la integración de estudiantes en condición de discapacidad visual, como resultado de la distribución realizada por la SEM, designando en el municipio de Armenia dos instituciones para que se especializaran en la atención de la discapacidad visual y auditiva respectivamente; si bien la I. E. Camilo Torres ha tenido procesos de sensibilización como lo expresa el rector, la implementación de la política pública de inclusión se focalizó desde la discapacidad, desde el

déficit, dejando de lado a los otros, desdibujándose la comprensión de la educación para todos.

Es así como emerge el problema de investigación desde las comprensiones y representaciones que se derivan de la incorporación de la política de inclusión desde la gestión directiva en las instituciones educativas. Las características de ambas instituciones posibilitaron la realización del proceso investigativo, el cual se formula desde el siguiente interrogante: ¿Cuáles son los factores: potenciadores, inhibidores y limitantes que desde la gestión directiva se dan con la política pública de inclusión en las instituciones educativas Camilo Torres y Los Quindos del municipio de Armenia?

Intencionalidad

Develar los factores potenciadores, inhibidores y limitantes que se configuran en la gestión directiva, a partir de la implementación de la política pública de inclusión en las instituciones educativas Camilo Torres y Los Quindos del municipio de Armenia.

Intencionalidades delimitadas

- Indagar y categorizar las concepciones y representaciones que tiene la comunidad educativa frente a la gestión directiva desde la implementación de la política pública de inclusión.
- Comprender los factores potenciadores, inhibidores y limitantes de la gestión directiva frente a la implementación de la política pública de inclusión.
- Construir red de significados que se configuran a partir de los factores que emergen de la gestión directiva sobre la política de inclusión.

Posturas de las concepciones

El referente conceptual de la investigación se basa en el análisis de los conceptos principales que soportan la pregunta en cuestión: gestión, gestión educativa,

políticas públicas, inclusión educativa, representaciones y comprensiones. Los factores se abordaron y analizaron desde la siguiente mirada trídica: *Factores Limitantes*, concebidos como condiciones ausentes o insuficientes que afectan el colectivo o la organización, *Factores de Inhibición*, los cuales impiden y suspenden el desarrollo esperado de la puesta en práctica de las políticas públicas de inclusión y *los Factores Potenciadores* que se encargan de impulsar, darle fuerza, respaldar y favorecer el desarrollo de la inclusión en la escuela, desde esta perspectiva de factores y siguiendo el hilo conductor de las subjetividades (Comprensiones y representaciones) de las políticas públicas de inclusión, se pudo indagar y dimensionar el sentido que se le confiere a la inclusión.

Esto exige romper con paradigmas que amplíen la cosmovisión de los directivos y docentes, en otras palabras y como lo plantea nuestra maestra Norelly Soto es *“Una nueva retórica que sostiene que la escuela se debe fundamentar en nuevos conceptos, emplear nuevas prácticas y erigir nuevos medios e instituciones. En realidad lo que se necesita es un renacimiento en el pensamiento y práctica educativa”* (Soto, 2008, 20).

Al respecto, se puede relacionar el renacimiento de la escuela que propone la doctora Soto, con la necesidad de responder al mundo actual y todas sus demandas, en lo cual podemos profundizar parafraseando a Alain, T. (2005) “El mundo como lo conocíamos ha sufrido una ruptura, presento cambios importantes antes y después de las guerras, emergió la mundialización, la globalización y el capitalismo extremo; modelos que han tratado de responder al desplazamiento de las personas, a la miseria, la violencia social, a las propias guerras y a las desigualdades, entre otras consecuencias de las distintas representaciones del mundo y de la hegemonía política que se ha vivido en la humanidad”.



Por este repaso, de cierta manera irresponsable por minimizar un pensamiento tan complejo y unas ideas tan amplias a unas cuantas palabras, pero que son en esencia los aspectos relevantes que la educación, o mejor que la escuela debe tener en cuenta al momento de atender a sus nuevos “clientes” como se expresaría en el lenguaje capitalista y por ende, se debe replantear su sentido institucional, de servicio a la población, en especial a los más desprotegidos por el sistema, una escuela que deje su roll servil hacia las políticas neoliberales, para convertirse en una escuela renovada, independiente, viva, que permita como lo enuncia Touraine “un nuevo dinamismo que llegue a recomponer lo que el modelo occidental ha separado, superando todas las polarizaciones. Esta acción es ya manifiesta, por ejemplo en los movimientos ecologistas, en grupos gremiales, sindicales y en grupos tradicionalmente atropellados en la historia como las mujeres que luchan contra la desigualdad y la globalización”. Es por todo lo anteriormente planteado que se necesita una escuela con un nuevo paradigma cultural, que defienda y promueva la reivindicación de todos los derechos, especialmente los culturales”.

En esta nueva propuesta se añade que las políticas públicas son construidas bajo un enfoque de derechos y responden al desafío de la igualdad distributiva de las oportunidades en el sector educativo, y de allí que *“las transformaciones, reformas y cambios en ese sector han sido afectadas por los lineamientos formulados por agentes internacionales y entidades como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, especialmente en la década de los 80, los cuales han demandado la descentralización administrativa en la educación”* (Libreros, 2002, 8).

En este sentido se puede detallar que los organismos multilaterales (BM, FMI, entre otros), desde los años 80 vienen realizando reformas que influyen en todos los países y que apuntan a los cambios en la macroeconomía, el régimen comercial y

el desarrollo privado esencialmente, aunque también impulsan cambios como: la orientación hacia el exterior, la integración hemisférica, el sector político, el desarrollo de los recursos humanos y últimamente se enfoca en desarrollar las políticas para aliviar la pobreza.

Cómo se observa, son propósitos loables que conmueven a cualquier persona que no tenga un mínimo de conocimiento sobre el verdadero manejo político y económico del orden mundial, y decimos orden, porque a nuestro juicio es lo que realmente representan dichos organismos, es decir, conservadores del orden mundial, cuya función es hacer mantenimiento al paradigma económico neoliberal, como lo expresa Chris Van der Borgh en su artículo “Una comparación de 4 modelos contemporáneos de desarrollo en América Latina” “El FMI, y el BM han sido criticados no solo por no haber resuelto la crisis de América Latina, sino también por haberla agravado. Una de las críticas principales señala la falta de responsabilidad por las consecuencias sociales de sus políticos. Ahora parece que las instituciones financieras internacionales quieren (o tienen que) encarar la llamada “deuda social”, causadas por los cortes drásticos en el gasto público y las tasas de crecimiento negativas”.

En consecuencia de las políticas y actuaciones de la banca multilateral y sus condicionamientos a los países que reciben sus “ayudas”, se perjudica entre otros sectores el educativo, ya que por ejemplo Colombia se está viendo afectada desde el año 2000 por el recorte al gasto público, que a través de reformas como el acto legislativo 012 del 2000, “plantean una reducción importante del presupuesto público para las regiones”, que perjudican en mayor forma la educación y la salud, y es más la preocupación, pues seguirá esta reducción del presupuesto educativo hasta el año 2016, reforma que analiza en su artículo el senador Jaime Dussan de la siguiente forma: “menos recursos y más responsabilidades para las regiones”.

Como queda evidenciado en los párrafos anteriores, la banca internacional sale perdiendo a la hora de comparar, y poner en un lado de la balanza sus propósitos, sus acciones, sus ayudas y en el otro sus exigencias a cada país receptor de sus recursos. A lo que se refiere la doctora Ana María Ezcurra, en su artículo “Banco Mundial y fondos sociales en América Latina y el Caribe”, en donde “por un lado resalta las bondades de los bancos internacionales que a través de los fondos sociales cumplen labores positivas en políticas sociales y económicas, como provisión de servicios e infraestructura en sectores diversos como la salud, la nutrición, la educación y el saneamiento básico entre otros. Pero por otro lado, y a pesar de darle gran valor a los fondos sociales y a la banca multilateral, reconoce que las verdaderas causas de la pobreza son políticas, y exigen cambios fundamentales en la estructura de poder, por lo cual se requiere de un nuevo modelo de desarrollo humano, no unos pocos ajustes marginales a los tradicionales modelos de crecimiento”. En síntesis podemos decir que son más los daños causados a nuestros países en desarrollo, que el aporte al desarrollo humano que se pueda generar desde la banca multilateral.

Así pues, a manera de explicación, en este pequeño discurso se destaca la falta de oportunidades sociales en los países en desarrollo, por lo cual se sugiere la influencia del estado, de los poderes públicos nacionales e internacionales, generalmente representados por la banca multilateral, para entrar a subsanar todas las necesidades que presentan las personas más vulnerables en Latinoamérica.

De esta manera emergen las contribuciones y ayudas en el mundo, generalmente patrocinadas por países desarrollados como los Estados Unidos, que a través de terceros brinda subvenciones y recursos para mitigar la miseria que se ha mencionado en los países tercermundistas, pero que resulta ser una ayuda condicionada e interesada que en verdad busca eliminar

las libertades políticas de los países más pobres, con el fin de sostener su dominio mundial y por supuesto brindar sostenibilidad en el tiempo a todos los poderes económicos, sociales y políticos que ejercen el control global actualmente, por lo que coartan las posibilidades de expansión de libertades, de toma de decisiones y compromiso social que pueda contribuir a la formación de paradigmas serios que representen a cada país en vía de desarrollo, donde se planteen y se lleven a cabo con urgencia políticas de participación y oportunidades para las personas marginadas en lo social, económico, educativo y salud. Como lo confirma (de Sebastián, 1993, 61) “La ayuda económica al desarrollo podría aumentarse sustancialmente y organizarse de modo que llegara efectivamente a los destinatarios que más lo necesitan. Y, sobre todo, la actividad económica general (o sea, el comercio y la inversión internacional), que hoy es montada para beneficiar de una manera egoísta y desproporcionada a los países industrializados, tendría que montarse con más equidad y más racionalidad”.

Como ejemplo, de lo esbozado sobre la intervención de los organismos internacionales en las políticas de desarrollo de cada país pobre, podemos traer a colación el artículo “agencias multilaterales de desarrollo y política educativa. Una aproximación a su impacto en Chile”, donde su autora María Paz Coz Zuñiga, explica detalladamente como “las agencias multilaterales de desarrollo han sido de particular relevancia en la determinación de la política educativa latinoamericana: El Banco Mundial (BM), la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), y el Fondo Monetario Internacional (FMI)”, ya que según la autora del artículo, “estas instituciones impactan la política educativa de los países “en vías de desarrollo” de la siguiente forma: a) asesoramiento de ideas (recomendaciones), b) condicionalidad de préstamos monetarios, c) respaldo internacional, y d) persuasión intelectual”.



No obstante, el objetivo de estas líneas, no es dejar el tema aclarado y resuelto, es dejar una idea general y argumentada de la problemática social en Latinoamérica, que se puede utilizar como diagnóstico para elaborar planes en el sector educativo que permitan conocer las políticas públicas educativas de inclusión, sus orígenes y los procesos que han desarrollado, para en última instancia comprenderlas mejor, apropiárselas al contexto y proponer a los gobiernos locales, regionales y nacionales que tomen una postura pensando en el desarrollo de país, en las mejores posibilidades para nuestra población, en disminuir las brechas sociales y económicas, que permitan un espacio propicio para el nacimiento de una escuela autónoma, que le apunte a la cultura en el corto, mediano y largo plazo y que luche por cambiar de raíz la problemática colombiana y latinoamericana de dependencia y subordinación a estos organismos mundiales.

Desde esta perspectiva global, de intereses particulares y de descentralización se hace necesario replantear las organizaciones, especialmente las educativas en los aspectos de dirección, flexibilidad curricular y prácticas educativas. Es precisamente en las instituciones educativas donde se puede observar una relación indivisible entre escuela y sociedad, emergiendo de ésta relación la necesidad de abordar las significaciones e implementaciones de las políticas públicas de inclusión, contemplando la construcción de indicadores factibles y medibles desde el marco de derechos a la educación como los *“planteados en la teoría de las 4A- Asequibilidad, Acceso, Aceptabilidad y Adaptabilidad en las organizaciones educativas”* (Tomasevski, 2004, 349).

De igual forma, con el fin de continuar aclarando el panorama sobre las políticas de inclusión es importante considerar algunos referentes internacionales, que permiten contextualizar el horizonte de tales políticas en el orden nacional y local. Así pues, en el ámbito internacional es ne-

cesario mencionar la Conferencia de Salamanca (UNESCO 1994), la convención de los derechos del niño de la ONU (1989), las Reglas Estándar sobre la Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidad de la ONU (1993) y la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia. 1990). Estos eventos han creado una cultura global a favor de la inclusión planteando que todas las formas de segregación son ética y socialmente inaceptables. Otro elemento rector al respecto, se estableció en la conferencia Internacional de educación número 48 (Ginebra, 2008), en la cual se trazaron estrategias para responder a las características diversas de los estudiantes, fijando la atención en poblaciones vulnerables del sector educativo con una intención clara de evitar la discriminación, así la inclusión se convierte en una propuesta de constante construcción, la cual ubicada en un marco de derechos a la educación, posibilita identificar los direccionamientos de participación de los sujetos educativos y comprensiones de dichas políticas por parte de los actores educativos.

Al respecto, en el contexto latinoamericano encontramos referentes importantes como la declaración *“Hacia una Estrategia Para La Inclusión Educativa y Social de La Infancia y la Adolescencia con Capacidades Diferentes”* (Perú, 2004), y el proyecto regional *“Población Afro descendiente de América Latina”*, el cual se empezó a ejecutar en el año 2009 como iniciativa de la PNUD. Ahora bien, estos países presentan características comunes frente al nivel de desarrollo y a las necesidades sentidas en el campo educativo, sin embargo, existen también diferencias culturales y gubernamentales, tal como lo plantea Marcelo Krichesky, (2011, 3) el cual expresa que *“La agenda regional latinoamericana está orientada, sin duda alguna, por una búsqueda de la igualdad con atención, en simultaneidad, a las formas de expresión de la diversidad que caracterizan a la subregiones, países y hasta territorios dentro de estos, a la vez,*

se está en presencia de un proyecto regional que permite compartir experiencias y conocimientos sobre logros y problemas, sin desconocer la particularidad de cada país, su cultura e historia, así como las cualidades propias de sus sistemas educativos”.

El interés para indagar y comprender las representaciones sociales de los actores educativos surge cuando se remite a la literatura especializada y se encuentra que las representaciones se construyen como una forma colectiva del conocimiento que permiten la construcción de comportamientos, establecimiento de relaciones entre las personas y marco de lectura de la realidad, en este caso de lectura de las políticas públicas de inclusión, así lo deja ver Aguirre (2004, 5), cuando define a las representaciones sociales como *“un tipo de conocimiento elaborado colectivamente y ampliamente distribuido en la sociedad. Este conocimiento se sitúa en el sentido común, está comprometido con la construcción del significado de los objetos y los acontecimientos de la vida diaria, y por la tanto se encarga de orientar el comportamiento de los individuos tanto en el mundo material como en el social”*.

Las representaciones sociales se constituyen entonces en un *“corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios y liberan poderes de su imaginación”* (Moscovici, 1979). El estudio de las representaciones sociales en los actores educativos, tiene importancia para ayudarnos a comprender porque se aceptan algunas políticas y otras no. Estas *“albergan un gran volumen de informaciones, imágenes, opiniones, actitudes, ritos, técnicas, costumbres, modas, sentimientos, creencias, miedos entre tantas y tan diversas cosas que nos permiten vivir”* (Vergara, 2008, 64). Por otra parte en la gestión directiva es muy valioso comprender las

representaciones que se construyen sobre la inclusión, puesto que esto genera una disposición de trabajo hacia el otro. *“La idea de disponibilidad y responsabilidad es una idea claramente ética, claro está, estoy disponible para recibir a quien sea, a cualquiera, a todos, a cada uno”* (Skliar, 2002).

Esbozo sistémico del trayecto vital

Elegimos para el desarrollo investigativo el enfoque cualitativo desde la perspectiva de construcción colectiva y con la metodología del análisis categorial propio de la teoría fundada, *“el análisis cualitativo ofrece un conjunto de procedimientos muy útiles – en esencia son derroteros, técnicas sugeridas, no mandamientos – También ofrece una metodología, una manera de pensar la realidad social y de estudiarla”* (Strauss y Corbin, 1998, 12). Metodología que permite la comprensión de las realidades, consideradas desde sus aspectos particulares como fruto de un proceso histórico de construcción, que se observó a partir de nuestra lógica y sentires como protagonistas, igualmente el proceso investigativo resalta las acciones de la observación, el razonamiento inductivo y la construcción de nuevos conceptos.

“Un fenómeno multidimensional como es el de las Ciencias Sociales debe de afrontarse desde “el punto que conecta” a las distintas disciplinas que generan impactos y consecuencias teórico-prácticas producto de su interrelación permanente” (Valero y Jiménez, 2012, 3), la interrelación de los elementos planteados nos aportaron el trayecto para la construcción de nuevas formas de analizar los datos cualitativos, como también para generar la formulación de nuevos interrogantes en el papel de investigadores frente a una variedad de datos, algunos de ellos, referidos a, ¿cómo encontrar el sentido a todo este material? ¿Cómo establecer una interpretación teórica que al mismo tiempo



se halle anclada en la realidad empírica de las Instituciones Educativas, reflejada en el material sobre la política de Inclusión? ¿Cómo podemos garantizar que los datos e interpretaciones de los factores potenciadores, limitantes e inhibidores sean válidos y confiables? ¿Cómo superar los prejuicios desde nuestras posturas y roles profesionales, los sesgos y las perspectivas estereotipadas que traemos al trabajo analítico? ¿Cómo reunimos los análisis para crear una formulación teórica concisa del área de estudio?

Todas las situaciones referidas y las preguntas que concebimos, pueden ser abordadas mediante el enfoque de investigación que desde la perspectiva de la construcción colectiva y con la ayuda del análisis propio de la teoría fundada, se consideran relevantes las actividades transformadoras, tendientes a la construcción de espacios en los cuales el pensamiento sea continuamente formado, construido, reconstruido y transformado. La formación del pensamiento dinámico debe ser también acción colectiva de construcción de conocimientos que trasciende la mera construcción o recolección de datos, su sistematización y análisis.

En la implementación de esta metodología, exploramos la diferencia entre la descripción, el ordenamiento conceptual y la teorización lo cual nos permitió examinar la información mediante la formulación de códigos, categorías, memorandos y paradigmas en la construcción de sentido. Se desarrollaron varios momentos en este proceso de investigación cualitativa. Primero, los datos que provenían de fuentes primarias, las entrevistas; Segundo, la interpretación y organización de los datos que permitió conceptualizar y reducir los datos, proyectar categorías, en términos de sus propiedades y dimensiones, y relacionarlos, por medio de una serie de oraciones proposicionales. En palabras de la teoría fundada, se realizan técnicas de codificación abierta, codificación axial y procedimientos de codificación selectiva, que son usados como herramientas para

recoger, organizar, sistematizar y analizar la información.

En el transcurso del proceso investigativo, se nos posibilitó abordar el tema desde métodos interpretativos de forma sistémica, disciplinada, brindándonos elementos para analizar la realidad escolar desde las comprensiones y representaciones que se derivan de la incorporación de la política pública de inclusión educativa desde la gestión directiva en las instituciones educativas Los Quindos y Camilo Torres del municipio de Armenia en el año 2012.

La unidad de análisis y de trabajo, en el tránsito de la construcción de sentido nos permitió plasmar las voces de los que consideramos son los principales protagonistas, los directivos docentes, los docentes que se muestran en el papel antagónico con sus tensiones y los padres de familia y estudiantes como el público que al final de la presentación es el que se beneficia o no de las enseñanzas que deja el celuloide; tras bambalinas, aquellos que en silencio tejen el entramado que desarrolla la historia, para efectos de la investigación se ubican en los funcionarios de la Secretaría de Educación Municipal (SEM), ellos son quizás los más importantes ya que es el ente territorial encargado de prestar un servicio educativo que atienda las necesidades de toda su población. Los grupos poblacionales delimitados en la unidad de trabajo en el proceso investigativo los abordamos desde varios contextos educativos así: Secretaría de Educación Municipal de Armenia, 3 funcionarios entrevistados (Secretario de Educación, Líder del Equipo de Calidad y Coordinadora Inclusión Educativa); de las Instituciones Educativas Camilo Torres y los Quindos entrevistamos los Directivos Docentes, 5 Docentes, 3 Padres de Familia y 3 Estudiantes de cada una.

Construcción de sentido

- **El clima escolar como potenciador en la implementación de la política pública de inclusión.**

Al momento de definir el concepto de gestión escolar, diferentes autores coinciden en que ésta permite potenciar las instituciones que se dedican a la formación, a partir de un conjunto de acciones intencionadas y que permean de la comunidad educativa, con el propósito de favorecer los procesos de las instituciones de manera contextualizada. Es así, como el MEN publica en su página institucional que *“La gestión escolar en los establecimientos educativos, es un proceso sistemático que está orientado al fortalecimiento de las instituciones educativas y a sus proyectos, con el fin de enriquecer los procesos pedagógicos, directivos, comunitarios y administrativos; conservando la autonomía institucional, para así responder de una manera más acorde, a las necesidades educativas locales, regionales y mundiales”*. Ahora bien, “el enriquecer” los procesos a partir del trabajo planeado desde la gestión educativa, permitirá alcanzar la anhelada calidad educativa, he ahí la importancia de esta gestión, tal y como se menciona en la página institucional del MEN: *“La importancia que tiene la gestión escolar para el mejoramiento de la calidad en el país, radica en el fortalecimiento de las secretarías de educación y de los establecimientos educativos; en sus instancias administrativas y sistema pedagógico, para generar cambios y aportar un valor agregado en conocimientos y desarrollo de competencias a los estudiantes”*.

La definición del concepto de gestión escolar, se complementa con el reconocimiento de las áreas de gestión que la conforman, estas son: directiva, comunitaria, pedagógica y académica, y administrativa y financiera. A partir del adecuado engranaje de las gestiones anteriormente mencionadas, se espera el éxito en el proceso educativo. No obstante, dentro de las cuatro áreas de gestión, se destaca la directiva, porque ésta permite organizar, ejecutar y evaluar el funcionamiento general de las instituciones, tal y como aparece en la guía 34

del MEN, *“La Gestión directiva: se refiere a la manera como el establecimiento educativo es orientado”* (2008, 27). Así pues, es evidente el valor de dicha gestión, ya que la debida orientación de la institución se traducirá en el mejoramiento de la misma, y este a su vez en calidad escolar. Al igual que la gestión educativa, la gestión directiva esta subdividida en varios componentes, los cuales son: el direccionamiento estratégico, la cultura institucional, el clima escolar, el gobierno escolar, y las relaciones con el entorno; a partir de los cuales se da la orientación de todos los procesos institucionales. Estos componentes se revisten de gran importancia, ya que para alcanzar los propósitos de calidad dados desde el MEN, se tiene que partir de una planeación exitosa, además estos le brindan a cada institución un sello distintivo, que dota de identidad a la institución. De esta forma, el MEN desde el 2008 ha venido fortaleciendo procesos de calidad en las instituciones educativas, con herramientas como la guía para el mejoramiento continuo, en la cual se traza el camino a partir de la responsabilidad, la autonomía, y la pertinencia, *“El uso responsable de la autonomía permite a los establecimientos brindar una educación de calidad a través de procesos formativos pertinentes y diferenciados, que logren que todos sus estudiantes aprendan, como base de la equidad y la justicia social”* (2008, 15). También, a partir del documento anteriormente citado, queda claro que *“una educación de calidad es aquella que permite que todos los alumnos alcancen niveles satisfactorios de competencias para desarrollar sus potencialidades, participar en la sociedad en igualdad de condiciones y desempeñarse satisfactoriamente en el ámbito productivo, independientemente de sus condiciones o del lugar donde viven”* (2008, 18). Por lo tanto, es necesario enfatizar que la calidad educativa en la actualidad está pensada desde el fortalecimiento de las habilidades, la participación, y la producción en una sociedad diversa.



De esta manera, en el ámbito educativo el directivo desde su gestión es el llamado a forjar un camino pertinente que lleve hacia el fortalecimiento de la identidad institucional y por ende hacia la calidad educativa; así como a realizar un seguimiento permanente del mismo, con la única intención de mejorar. Por lo tanto, el clima escolar como componente de la gestión directiva es fundamental, ya que este siendo un tejido de interacción escolar, permite crear las condiciones óptimas para el desarrollo integral de todos los miembros de la comunidad educativa. Al respecto el Ministerio determina que el clima escolar tiene como función: *“Generar un ambiente sano y agradable que propicie el desarrollo de los estudiantes, así como los aprendizajes y la convivencia entre todos los Integrantes de la institución”* (2008, 28). De esta forma, las instituciones educativas Camilo Torres y los Quindos cumplen con la función del componente anteriormente mencionado, ya que todos los grupos poblacionales entrevistados destacan la sensación de bienestar vivida dentro de estas. Dicho bienestar es producto de un entretejido de cordialidad, respeto, interés y compromiso que caracteriza las relaciones establecidas entre los miembros de la comunidad, y las cuales son descritas por estudiantes (IECT, E. 23 Y 24) y padres de familia (IEQ, E. 19) de la siguiente manera: *“son muy... como unidos, siempre los docentes escuchan a los alumnos y es una relación buena”, “yo he visto que todas las personas que llegan acá se las trata muy bien”, “Pues hasta donde yo sé, son muy buenas. Sí, porque ellos tienen mucha conexión, sí, comparten mucho”*. Percepción que no dista de la del grupo de docentes y directivos docentes, ya que califican el clima escolar como armonioso, pues afirman que: *“hay buena conexión entre los directivos, los padres de familia y los profesores, hay diálogo siempre”, “acá el trato es muy humano”, “cuando llega el muchacho se le da un buen trato”*. Ésta manifiesta satisfacción por el clima escolar

se traduce en reconocimiento institucional, pues son repetitivas las características de calidad que los entrevistados le asignan a sus establecimientos al momento de referirse a ellos, dotándolos de esta manera de un renombre construido a partir de la comparación y la experiencia.

Lo anterior, se confirma cuando parafraseamos a Teodoro Pérez (2006, 5), quien considera que el clima escolar de calidad debe cumplir con las siguientes características: I) liderazgo democrático; II) corresponsabilidad; III) comunicación efectiva y dialógica IV) relaciones respetuosas, acogedoras y cálidas y V) relaciones participativas. Dichas características, se hacen presentes en las descripciones tanto de los estudiantes como de los padres de familia de ambas instituciones quienes afirman: *“Pues yo digo que son buenas y además porque... ellos siempre tiene una relación de que el padre pueda hablar con la rectora o con el coordinador”, “Me parece excelente. Nos escuchamos entre todos y las opciones de todos se toman”, y “yo he vivido aquí un problemita que tuve con un hijo, me llamaron, me dijeron que este pendiente aquí como que viven pendiente de eso, entonces eso es lo que me gusta a mí”*. Así mismo, muchos docentes resaltan del clima escolar lo siguiente: *“se construyen muchos espacios de participación, esos espacios de participación le dan acogida a que el padre de familia pueda expresar cosas, acercarse a las institución”, “igual hay una política de puertas abiertas para toda la comunidad educativa, cualquier persona puede llegar y hablar con el... con el rector directamente si tiene alguna queja de algún asunto en particular”*. Por último, los directivos docentes de los Quindos también describen el clima escolar de su institución como de calidad, dicen que se vivencia la participación, la comunicación y la corresponsabilidad *“generalmente los padres son muy receptivos con la institución”, “si es mucha receptividad de los padres de familia a ese diálogo constante con la institución”* (IEQ,

E. 1), y otro directivo lo complementa que *“hay mucho espacio de comunicación, los jueves hay media hora de encuentro con los padres”* (IEQ, E. 4).

En cuanto al reconocimiento de calidad construido a partir de la experiencia y la comparación, los estudiantes afirman sentirse satisfechos por el servicio institucional, destacando las siguientes respuestas (IECT, E. 22 y 24) *“a diferencia de todas las instituciones, o sea esta me parece muy bien, o sea me agradan los profesores, ya los conozco y por lo... por el tiempo que llevo, también”*; *“Porque las referencias que me dieron... me pare... me parecieron adecuadas, y porque me siento a gusto acá”*; y (IEQ, E. 27) cuenta que: *“Pues... porque me gusta, es una Institución buena”*. Análogamente, los padres de familia emiten juicios que reflejan la satisfacción por el servicio institucional. De este modo los del Camilo Torres aseveran que: *“me gusta la educación que hay acá. Hay muy buenos profesores”* y *“en el caso de la niña mía, ella mira mucho el cuento de la educación y ella me dice que la educación aquí es buena”* (IECT, E. 16); *“Porque la niña grande... ella estudio en la Camilo Torres y cuando ella salió, pues ella salió de aquí muy bien”* y *“me gusto porque era una Institución muy seria, muy sana, enseñan mucho”* (IECT, E. 17). Entre tanto los padres de familia de la Institución los Quindos responden: *“esta Institución ha sido muy buen colegio, porque yo estudio acá”* (IEQ, E. 19), y *“pues... no, me gusto la Institución, tiene gran calidad de docentes”* (IEQ, E. 21). Las respuestas que nos dan los entrevistados nos permiten evidenciar la actitud positiva que estos tienen frente sus instituciones. Lo que se relaciona con lo emocional, pues parafraseando a González (2008) *“la producción de sentido subjetivo se forma en la vida social a través de la historia y los contextos actuales de esa vida social”*, queda claro que el contexto actual de los estudiantes entrevistados es la creencia que su institución es reconocida por la calidad, lo que es muy importante, pues eso le genera

preferencia por ella, gusto y los motiva. Al respecto Christin (2005) alude que *“varios autores señalan una relación muy importante entre la percepción del clima social escolar y el desarrollo emocional y social de alumnos y docentes”*, además, se puede decir que dicha relación es directamente proporcional al éxito escolar, pues tal y como lo menciona Christin (2005): *“Son muchos los estudios realizados en diferentes contextos y con distintos instrumentos que hablan de una relación directa entre un clima escolar positivo y variables como rendimiento, adquisición de habilidades cognitivas, aprendizaje efectivo y desarrollo de actitudes positivas hacia el estudio”*, siendo innegable que el clima escolar se convierte en un potenciador para todos los procesos inherentes de la escuela.

Se puede afirmar que el clima escolar no se queda confinado en las cuatro paredes institucionales, éste trasciende y como lo menciona Teodoro Pérez (2006, 5) *“El clima escolar apropiado impacta también, en forma indirecta, a la familia y a la sociedad a través de la interacción de los miembros de la institución en sus espacios de convivencia extramurales”*, de ahí, de nuevo la importancia del mismo, pues un clima escolar bien logrado, hace que la institución educativa se proyecte como una institución de calidad, y por lo tanto la sociedad quiera hacer parte de ella. Así pues, las comunidades educativas de ambas instituciones desarrollan lazos afectivos y demuestran su sentido de pertenencia con la institución cuando destacan que: *“el director que en ese entonces era don William... me gustaba mucho la temática que el tenía, que teníamos que apersonarnos de que la Institución era como nuestra segunda casa”* (IEQ, E. 21). Este “apersonarnos”, hace referencia a la necesidad de que toda la comunidad educativa se involucre en el mejoramiento institucional, y participe de manera activa, pues esto fortalece los procesos institucionales, de esta forma los entrevistados (IEQ, E. 8 y IECT, E. 18 respectivamente)



destacan el valor de la concertación entre la institución y la familia, de la siguiente manera: *“se construyen muchos espacios de participación, esos espacios de participación le dan acogida a que el padre de familia pueda expresar cosas, acercarse a las institución”* y *“estar de acuerdo con los padres y los niños en las decisiones que se tomen”*. Siguiendo la misma línea, un docente (IECT, E. 12) recalca la trascendencia de la participación, la confianza y el respeto en el ambiente educativo, pues estos elementos son insumos para lo que él llama el “aula perfecta”, aula que según su descripción potenciara la formación del estudiante.

En cuanto al ambiente físico, varios estudiantes describen un ambiente físico ideal para atender la diversidad como un espacio en el que *“Tengan buen espacio para... que los alumnos no... se sientan como... apretados, “el espacio para que todas las personas estén allí, sillas para todos, buena ventilación, iluminación y aseo”*, lo anterior deja ver la prioridad que los estudiantes le dan a la existencia del espacio suficiente y al acondicionamiento del mismo, para así hacer más cómoda su permanencia. Al respecto, los padres de familia (IECT, E. 17), también destacan la importancia de la comodidad, pues manifiestan necesario que estos *“tengan una... silla o sí, un pupitre o una silla cómoda donde ellos se puedan ubicar y puedan estar cómodos y puedan estudiar. Y tener un salón limpio, impecable”*. En cuanto a las respuestas dadas por los docentes uno comenta que *“sus salones de clase tendrían que tener, estar pensados, acondicionados y todo dispuesto para satisfacer ese sujeto”* (IEQ, E. 8). De la misma manera, estos encuentran beneficio al tamaño reducido de sus instituciones, pues esto permite un mejor acercamiento a los estudiantes, así lo menciona un docente (IEQ, E. 10) *“aquí la institución es muy pequeña, permite que tengamos un contacto más directo con los estudiantes”*. Al respecto, Christin (2005), plantea sobre el clima escolar que *“el con-*

junto de características psicosociales de una escuela, determinadas por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que, integrados, confieren un estilo propio a dicha escuela, condicionante a la vez de los distintos procesos educativos”, así pues, queda claro que el ambiente físico, siendo uno de los componente del clima escolar, ayuda a fortalecer la calidad institucional.

Entonces, tanto desde punto de vista teórico como de las comprensiones de los actores educativos entrevistados, se puede concluir que el clima escolar es de vital importancia dentro de las instituciones educativas, pues a partir de la aplicación adecuada de sus componentes se potencia la implementación de la política pública de inclusión. Sobre lo anterior, vale la pena mencionar que desde nuestra experiencia coincidimos totalmente con el hecho de revestir de importancia el clima escolar. Ya que no se puede olvidar que la comunidad educativa está conformada por seres humanos, que independientemente de sus historias e intereses, reclaman ser tratados como tal. No quieren hacerse invisibles dentro de la masa, quieren ser tratados de manera tal que se refleje el conocimiento que se tiene sobre cada uno de ellos, pues de esa manera se hacen visibles. En últimas esta visibilidad, permite que los demás procesos inherentes al contexto educativo fluyan.

- **La no comprensión del concepto de “una escuela para todos” como inhibitorio en la aplicación de la política pública de inclusión**

Antes de iniciar el análisis de ésta categoría se hace necesario profundizar sobre los principales conceptos involucrados en esta construcción de sentido: educación, escuela para todos, política pública e inclusión educativa. Significaciones que forman la estructura de la pregunta ¿Por qué la no comprensión del concepto de “una escuela para todos”, inhibe la implementación de la política pública de inclusión educativa?

En primer lugar, se desarrolló el concepto de educación, en donde (Zemelman, 2008), plantea *“que para el análisis de la educación en América Latina es imprescindible deliberar sobre el contexto, en el cual se incluyen el discurso teórico-político y la globalización neoliberal, acompañada de la revolución tecnológica, los cuales junto a la subjetividad colectiva, obligan a revisar el concepto de formación docente para enfrentar desafíos, técnicos y políticos, que van más allá del currículo, como la redefinición del concepto de educación..”* Es decir, se le confiere al contexto gran importancia, ya que es el principal referente para formular estrategias, currículos, planes y proyectos para cada una de las comunidades educativas. Afirmación que de cierta forma ratifica el directivo docente (IECT, E. 5) *“uno tiene que tener eh... la inteligencia o la capacidad de hacer una lectura de eso, sin olvidar las características y necesidades de la comunidad”*.

En segundo lugar, es imperativo progresar en el concepto “escuela para todos”, al cual contribuye el foro mundial sobre educación, Dakar (2000) *“Educación para Todos....debe tener en cuenta las necesidades de los pobres y los que están en mayor desventaja, incluyendo a los niños que trabajan, los habitantes de las regiones remotas y los nómades, las minorías étnicas y lingüísticas, niños, jóvenes y adultos afectados por los conflictos, HIV/SIDA, hambre y deficiente salud, y aquellos con necesidades especiales de aprendizaje....”* *“....para atraer y retener niños de los grupos marginados y excluidos, los sistemas educativos deberían responder con flexibilidad....”* definición que se entiende textualmente, como una escuela para todos, es decir, donde nadie se quede por fuera de dicho planteamiento. Infiriendo de esta manera que cada educando es un mundo diferente y para cada uno de ellos, la escuela debe ofrecer soluciones pertinentes y oportunas, que ayuden a mejorar su calidad de vida.

En tercer lugar se llega a la “inclusión” y para precisarla Norelly Soto en su artículo *¿Diversidad-inclusión vs transformación?* cita a (Veiga, 2001, 113) *“la inclusión puede ser entendida como un primer paso en una operación de ordenamiento, pues es preciso la aproximación con el otro, para que se dé un primer (re)conocimiento, se establezca algún saber, por mínimo que sea, acerca de ese otro”* Dejando claro que la inclusión es sólo un aspecto, un avance, un primer acercamiento hacia la escuela para todos.

Por último, en referencia al concepto de política pública, dice Santiago Arroyave (2010, 1) *“Las políticas públicas se han consolidado como una herramienta esencial en el ejercicio académico y práctico de la gestión pública. En la actualidad este tipo de políticas son la plataforma de los planes, programas y proyectos dirigidos a resolver parte de los conflictos sociales existentes”*. Definición que pone las políticas públicas como herramienta fundamental al momento de llevar a cabo la planeación educativa.

A continuación se desarrollan algunas reflexiones que argumentan la “no comprensión del concepto una escuela para todos” como inhibidor en la política pública de inclusión educativa en las Instituciones Educativas los Quindos y Camilo Torres de Armenia.

Podemos iniciar por afirmar que algunos de los docentes de las Instituciones Educativas mencionadas asocian “una escuela para todos” con el acceso y la caracterización de la población. Identificación que se realiza normalmente desde la falencia. (IEQ, E. 8) *“pase los niños que tienen, con problemas, páselos en una lista, esa es la inclusión en Colombia o digo esa es la inclusión en Armenia, haga la lista bien detalladita que no se le olvide ninguno, esa es la inclusión, así vivimos la inclusión en Armenia”* Con estas palabras un docente asume “la escuela para todos” como un mero reporte estadístico de estudiantes discapacitados, mostrando



su percepción que las políticas públicas de inclusión educativa se están aplicando en los Quindos solo por dar cumplimiento a las leyes, generando con estas actuaciones inclusión en abstracto y exclusión en concreto, es decir, se escuchan discursos, se dictan políticas y sólo se llevan a la práctica una mínima parte de ellas.

Puntualizando en este proceso, se puede señalar que los directivos del Camilo Torres van un poco más allá de dicho reporte estadístico basado en las discapacidades, ya que hacen referencia a la atención de todos los estudiantes desde el currículo, como lo expresa el directivo docente (IECT, E. 5) "*la institución contempla eh... estrategias para... inclusivas eh... a través de eh... de eh... del mismo del... del currículo, del plan de estudios*", es decir, van un paso delante de la caracterización, se encuentran en una etapa transitoria del modelo de rehabilitación al modelo social.

En términos generales en las dos instituciones educativas, se puede observar que asumen la comprensión de "una escuela para todos" desde el acceso al sistema educativo, desde la caracterización de la discapacidad y desde otras miradas que son provocadas por normas nacionales como la ley 115 de 1994, que establece en su capítulo 1 del título 3, "*educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales*". "*La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo*". Lo cual conduce a comprender la discapacidad desde el déficit, que sirve únicamente para cumplir con el acceso para todos que exige el gobierno nacional.

Desde nuestro punto de vista, debemos señalar que el acceso, la identificación y caracterización de los estudiantes en las dos instituciones educativas mencionadas, se aplica por ser el instrumento más práctico de llevar a cabo por parte de

docentes, directivos docentes y funcionarios de la SEM, con el fin de cumplir los lineamientos hacia la inclusión propuestos por el MEN. Se devela entonces la cultura facilista de los datos, de las estadísticas, de los porcentajes, herramientas útiles a la hora de los discursos sobre el acceso para todos en la educación, pero en la realidad escolar no se evidencian prácticas docentes para todos, sino más bien se resalta la educación tradicional como única oferta educativa en las instituciones.

- **Ausencia del directivo docente como limitante en la atención a la diversidad en las instituciones educativas**

Para comprender la importancia del directivo docente en la Gestión de las instituciones educativas en Colombia, es necesario hacer un recorrido frente a la concepción del directivo docente en nuestro país, el MEN en febrero de 1994, presenta la Ley General de Educación, Ley 115 y en ella el título VI, capítulo 5 es dedicado a los Directivos Docentes, que si bien el título de capítulo da la connotación de importancia, al realizar la revisión del texto, éste es muy limitado, en el mencionado capítulo, en su artículo 126, el cual reza: "*Carácter de directivo docente. Los educadores que ejerzan funciones de dirección, de coordinación, de supervisión e inspección, de programación y de asesoría; son directivos docentes*" (1994, 26), a esto se añade el Decreto 2277, artículo 32: "*Carácter docente. Tiene carácter docente y en consecuencia deben ser provistos con educadores escalafonados, los cargos directivos que se señalan a continuación, o los que tengan funciones equivalentes: a. Director de escuela o concentración escolar; b. Coordinador o prefecto de establecimiento; c. Rector de plantel de enseñanza básica secundaria o media...*" (1979, 9).

Agregando a lo anterior encontramos el concepto de competencias del directivo docente, en Colombia el desarrollo de competencias se relacionó inicialmente

con la lingüística desde 1984 con la publicación de los marcos generales para el currículo de español y literatura y a partir de la Ley general de Educación, se da origen a varios lineamientos orientados al desarrollo de competencias en los estudiantes, como es el caso de la Resolución 2343 de 1996 y los lineamientos curriculares para las áreas fundamentales, las competencias específicas de los docentes y directivos docentes aún no permeaban los ámbitos organizacionales educativos, la organización giraba en torno a funciones, sin embargo desde éste criterio ya era evidente la comprensión de un directivo docente con funciones de dirección, coordinación, programación y asesoría.

Ahora bien, a partir del Acto legislativo 01 de 2001 y con él la Ley 715, el gobierno nacional traza la línea para educación, surgiendo el nuevo estatuto de profesionalización docente, es desde allí con el decreto 1278 de 2002 que emergen los criterios de evaluación de desempeño y competencia docente y del directivo docente; pareciera con todo lo anterior que el directivo docente a la luz del decreto 2277 de 1979, estaría anquilosado en sus funciones con una perspectiva limitada de gestión, y el directivo docente vinculado por el decreto 1278 de 2002, tendría las herramientas desde las habilidades y competencias que permiten el surgimiento de una institución educativa que atienda la diversidad, sin embargo como se evidencia en la unidad de análisis la vinculación laboral de los actores de nuestra investigación, está dada desde ambos estatutos, aspecto que durante el proceso de codificación no fue relevante, ya que si bien la legislación en Colombia ha tenido cambios desde la conceptualización del Directivo Docente, en la realidad de las instituciones educativas no se evidencia dicha evolución en su desempeño, como lo expresan los directivos (IEQ, E. 3 y 4) *“el coordinador está enfocado al manejo de los profesores y los estudiantes, o sea la parte académica, el rector más enfocado a la parte económica, manejo de los recur-*

sos y todo, entonces ahí cada uno tiene su línea de acción”, “liderar procesos en una comunidad, procesos tanto académicos como formativos”

Continuando con la legislación desde el Ministerio, en el documento de evaluación del rector, realiza la descripción de las competencias que debe tener un directivo, tales como: competencias comportamentales *“son el conjunto de características personales que favorecen el desempeño de las funciones de dirección educativa”*, las competencias pedagógicas *“son el conjunto de conocimientos y habilidades del directivo docente, para formular, desarrollar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas”*, las competencias disciplinares *“conjunto de conocimientos y habilidades relacionadas con el área de desempeño específica del directivo docente”* (2012, 6); Por otra parte ser inspirador de la participación comunitaria en los proyectos institucionales y debe ostentar capacidad de disponibilidad al cambio, a enfrentar los nuevos retos que se vayan presentando en el sector educativo y en su contexto. Igualmente debe desarrollar la capacidad de innovar y proponer nuevas formas de proyectar la institución educativa, potenciándola para cubrir las demandas educativas del nuevo orden mundial, regional o local y de las nuevas dinámicas de la sociedad, la familia y el estudiante postmoderno.

Ahondemos todavía un poco más, y pasemos al ámbito de desempeño del directivo docente, como es la gestión directiva, ya que ella es la que permite que el directivo con la vestidura de habilidades y competencias, transite por todas las gestiones que componen el Proyecto Educativo Institucional, el cuál es el que evidencia la implementación de políticas educativas desde la diversidad en el marco de una educación para todos. El MEN en la guía para el mejoramiento institucional, define la gestión directiva como *“la manera en que el establecimiento educativo es orientado. Esta área se centra en*



el direccionamiento estratégico, la cultura institucional, el clima y el gobierno escolar, además de las relaciones con el entorno. De esta forma es posible que el rector o director y su equipo de gestión organicen, desarrollen y evalúen el funcionamiento general de la institución” (2008, 28); si bien la evidencia empírica de los directivos docentes enmarca el concepto de gestión directiva desde otros componentes, como lo observaremos más adelante, se considera importante la respuesta dada por un docente (IEQ, E. 8) que se refiere a la gestión directiva como *“la gestión directiva tiene que ver con los sujetos, las acciones, los planes, la organización y ejecución, de la administración directa de una institución”*, es quizás el único de los entrevistados que más se acerca a la conceptualización de gestión directiva, planteada por el MEN.

Aquí conviene detenerse un momento y poner en evidencia la importancia que los directivos docentes le confieren a la gestión directiva (IECT, E. 2 y 5) *“El concepto de gestión directiva pues es un compromiso muy grande, que tenemos los... directivos docentes, para... hacer todo lo pertinente para sacar las instituciones educativas adelante hm... buscando cumplir nuestra misión, nuestra visión, los objetivos prestando el servicio educativo de calidad”, “coordinador o un directivo docente es más un motivador eh... que un jefe, hm... en la gestión directiva se acompañan procesos, se hace seguimiento a los procesos eh... se favorece la planeación y la ejecución, y el seguimiento... a lo que se planea y ejecuta”,* cuando el directivo se refiere a *“sacar las instituciones adelante”*, muy bien hace referencia al liderazgo, el cual se gesta desde las competencias comportamentales del desempeño docente, permitiendo planear y coordinar todas las acciones de la institución como lo plantea Sarto *“el enfoque del liderazgo asociado a la institución y por tanto, a la comprensión de las características particulares de las “organizaciones”, sus vínculos con el contexto,*

sus compromisos y necesidades” (2009, 170), en consecuencia, *“en un enfoque de Educación Inclusiva en el centro escolar, se considera el liderazgo compartido y se requiere de una transformación de los procedimientos y actitudes de su comunidad”* (Sarto. 2009, 170), ciertamente el directivo está llamado a ser el líder de la gestión, pero ¿Cómo refleja éste liderazgo en la comunidad educativa? ¿Qué comprensiones provoca en la comunidad educativa del concepto de gestión directiva?

Pues bien, en las respuestas dadas por los docentes, la gestión directiva se comprende desde la gestión de recursos, y el liderazgo del directivo docente a su vez se limita a éste aspecto, si bien se encuentran comprensiones de los docentes de la IECT, en marcadas desde los teóricos, no se logra inferir una política institucional definida, varios docentes entrevistados de la IECT. Dan muestra de ello *“La gestión directiva se puede tomar como... el liderazgo que tiene una persona, para coordinar una institución y programar una serie de actividades que la lleven a... un progreso en la parte educativa”, “Son... acciones que realizan, como las cabezas visibles de una institución, que... van encaminadas a lograr objetivos, propósitos o algún fin”,* y otros docentes (IECT, E. 12 y 14) vuelven sobre el criterio de los recursos *“son los que administran esa empresa o esa institución educativa, en este caso, obtienen recursos, optimizan los recursos para que la institución pues lleve como a cabo sus finalidades” “Gestión directiva, administrar e... todos los recursos e... para hacer posible e... la educación de una institución”.* Ahora bien, los docentes de IEQ plantean su comprensión de la gestión directiva desde los recursos y la asocian a la gestión académica, como se evidencia en varios entrevistados *“el gobierno debería tener más recursos o dar más recursos a la educación”, “Como todo lo que tiene que ver con los directivos de, de, de las instituciones, los que nos orientan, los que manejan recursos y los que nos ayudan a nosotros”, “como*

mejorar la institución educativa en todo lo que tiene que ver con la parte académica”, “para mí el buscar los diferentes recursos, cosas que pueda realizar en pro de la comunidad educativa”.

Otro interrogante que emerge es ¿Cómo comprende la comunidad educativa la implementación de políticas nacionales, regionales y locales?, son los directivos los principales protagonistas en la respuesta a éste, en el análisis de las respuestas dadas a la pregunta sobre los conocimientos que se tienen sobre la política pública de inclusión los directivos de IEQ se centran en la obligatoriedad de la norma dada por el MEN, (IEQ, E. 1, 3 y 4) *“las instituciones educativas debemos atender casi que todo tipo de población”, “desde el ministerio que ya todas las instituciones lo tienen que adoptar que se ha presentado es un poquito de.... Por parte de los profesores que han sido como muy reacios, porque ellos dicen que se les ha aumentado el trabajo y entonces ha sido un golpe muy duro, porque hay niños que llegan con mucha problemática”, “que es una cuestión, una norma que tenemos que cumplir”, al indagar sobre la transformación del direccionamiento estratégico desde la política pública de inclusión, el criterio en común se ubica desde el déficit, la obligatoriedad, nuevamente y se hace evidente la ausencia de la gestión estratégica, (IEQ, E. 3) “La política de inclusión es una política institucional dada por el ministerio, desde ese ámbito al colegio ya llegan niños con todas las falencias”.*

Por otra parte los docentes dejan ver las tensiones que genera la implementación de políticas públicas, más aun considerando la ausencia de un plan estratégico desde la gestión directiva, que permita una adecuada implementación desde la planeación, el seguimiento y la evaluación continua. Lo anterior desemboca en la resistencia del docente frente al cambio, esto es ratificado por Patricia Guerrero (2005) citando a Popkewitz (1997), el cual menciona que la resistencia puede ser entendida como *“la manifestación de una*

“voz de la oposición” de los sectores en los que se está interviniendo”, de esta manera los docentes al sentir la intervención en su ambiente laboral, sienten la necesidad de emitir una voz que se oponga al cambio que tanto miedo genera, el docentes que culturalmente desean un grupo homogéneo, propio de la escuela tradicional, que al enfrentarse a una realidad diferente surgen miedos y temores frente al cambio, como expresan varios docentes de IEQ *“En ocasiones se presentan dificultades porque es e... hacer como otro plan más pequeño para, para estos niños” “no somos una institución pensada para la inclusión, entonces no podemos hacer una intervención correcta”, e incluso los más flexibles o dispuestos a romper paradigmas son ubicados en una inclusión en abstracto ya que no logran ejecutar plenamente la política de inclusión, la principal respuesta la encontramos con una docente (IEQ, E. 8) “digámoslo ha sido una política gubernamental noble, tiene una filosofía noble, pero de lo dicho al hecho, como dicen pues, que pena utilizar refranes aquí, hay mucho trecho, de lo que está escrito a lo que se hace no hay nada”. “El esquema actual de financiamiento de las políticas sociales, y en particular de las políticas educativas, es insuficiente para lograr la garantía plena del derecho a la educación inclusiva y de calidad para todas y todos” (Save the children Reino Unido, 2006, 17).*

Por último encontramos que los funcionarios de la SEM coinciden en señalar que un cargo de directivo docente en primera instancia es un administrador de recursos humanos y financieros, se vuelve sobre la relación de la gestión directiva con los recursos (SEM, E. 29) *“la institución hoy ya no es solamente una institución educativa como lo he mencionado ya hay otras gestiones que hacen que procesos académicos puedan verse interferidos si no hay una muy buena administración de recurso humano o de recurso financiero”, (SEM, E. 30) “hay que primero que reconocer que todo en educación requiere*



recursos de todo tipo y que algunas veces uno tiene limitaciones no solo de recursos económicos sino que hasta de carácter legal se presenta, pero digamos que... que la secretaria de educación hace el esfuerzo por... reconocer eh... la diferencia y las necesidades que tienen los diferentes actores de la comunidad". Los funcionarios de la SEM, señalan las instituciones educativas como establecimientos tradicionales de muy pocos giros de funcionamiento, debido según ellos a la falta de disposición al cambio, como consecuencia de la diferencia generacional de los docentes y por lo tanto con otros enfoques y perspectivas de vida y de valores. De ahí que los funcionarios de la SEM también consideran un asunto fundamental la baja o escasa formación docente, las didácticas y la preparación continua para estudiantes postmodernos y diversos.

Tensiones y desafíos

- **Reinvención de la escuela a partir de la comprensión de conceptos**

La escuela ha sido concepto central de un sinnúmero de debates sobre su quehacer, su pertinencia, su aporte al desarrollo y su poco dinamismo, contrario a la revolución que se vive en la tecnología, en la economía, en la política y en la sociedad. Se develan las relaciones escolares como el factor potenciador. Este ambiente escolar considerado como el gran pilar del proceso educativo, resaltando la importancia del carisma en los docentes y directivos docentes por encima de las calidades académicas y disciplinarias. Lo que nos lleva a confirmar que las relaciones entre estudiantes, padres de familia, docentes y directivos docentes son el primer escenario a tener en cuenta a la hora de replantear la escuela, contexto que motiva y da origen a procesos educativos de calidad, donde los actores educativos encuentren puntos de conexión que les permitan determinar los tiempos, las formas y las estrategias pertinentes para lograr entre

todos avanzar hacia la escuela alegre, acogedora y motivante que deseamos.

“La no comprensión del concepto una escuela para todos” como inhibidor del adecuado proceso de implementación de las políticas públicas de inclusión educativa, ya que la mayoría de los actores educativos entrevistados asimilan el concepto “escuela para todos” como el derecho de toda persona a recibir educación en las instituciones educativas. Política que están exigiendo estudiantes y padres de familia, y que a su vez están cumpliendo directivos y funcionarios de la secretaría de educación municipal, política que les resulta muy fácil de cumplir, simplemente asignando cupos y acceso para que todas las personas puedan ingresar al sistema educativo. Siendo desconocido para estudiantes y padres de familia que la escuela para todos va más allá, pues es ofrecer una escuela pertinente para cada estudiante, ofrecer varias alternativas para conseguir mejorar las competencias de los estudiantes hacia su desarrollo personal, familiar, social, académico o laboral. Los docentes, directivos y funcionarios se conformaron con la identificación y caracterización desde el déficit, lo que les da alguna seguridad de estar aplicando la inclusión educativa, pero que al mismo tiempo denota falta de compromiso para dar el paso siguiente, brindar educación de calidad para todos los estudiantes, lo cual implica capacitación, motivación, recursos, seguimiento continuo, compromiso, en fin concebir la docencia como una gran profesión que requiere investigación, dedicación y tiempo para en últimas ofrecer un servicio educativo de calidad para cada uno de los estudiantes, lo cual requiere generar enormes transformaciones en la escuela para atender a toda esta población caracterizada tan diversa, que pide a gritos nuevos caminos para desarrollar su capacidad deportiva, intelectual, laboral y social.

Finalmente encontramos que “la ausencia del directivo docente como limitante en la atención a la diversidad” afecta

el colectivo de la institución educativa ya que a la luz de la legislación vigente se pierde la oportunidad de la autonomía y la posibilidad de implementar las herramientas necesarias para emprender el diseño de una escuela donde los estudiantes quieran ir, donde los docentes quieran enseñar, donde los directivos generen sinergias dirigidas a la revolución de la escuela, una escuela donde se respete el otro, donde se pueda elegir y construir un proyecto educativo para cada uno, una escuela dinámica y no estática. El directivo docente como líder de la gestión es el encargado de formar el equipo de calidad, con el cual se propone el plan estratégico, que mediante el desarrollo organizacional permite la participación de toda la comunidad.

Consolidar una propuesta de educación para todos implica explorar conceptos como los de diversidad, inclusión derecho, sociedad civil, participación y biopolítica, que son recogidos por el concepto de multitud. Sin embargo, las condiciones en las que se ha desarrollado la historia del país y más aun las que experimenta en la actualidad, requieren más que un planteamiento teórico, la formulación y puesta en marcha de acciones que viabilicen escenarios para la construcción y sostenibilidad de un proyecto real de multitud, esto es, de un conjunto de prácticas sociales que, sustentadas en la validación de la diversidad y potenciando el sentido del ser colectivo, permitan construir nuevas subjetividades y generar alternativas críticas para afrontar la situación social, económica y política del país.

Bibliografía

- Aguirre, Eduardo. (2004). Teoría de las representaciones sociales. En: [http://www.docentes.unal.edu.co/eaguirred/docs/Representaciones%20sociales%20y%20an%3Flisis%20del%20comportamiento%20social%20-%20Aguirre%20\(2004\).pdf](http://www.docentes.unal.edu.co/eaguirred/docs/Representaciones%20sociales%20y%20an%3Flisis%20del%20comportamiento%20social%20-%20Aguirre%20(2004).pdf) (Recuperado en mayo de 2012).
- Alain, T. (2005). Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy. Editorial Paidós Ibérica.
- Alcaldía de Armenia. (2012). Plan sectorial de educación del municipio de Armenia.
- Arismendi, Nelson y otros. (2009). *Prácticas de gestión directiva que ponen en acción las políticas de calidad educativa en los colegios públicos de Bogotá*. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Arroyave Álzate, S. (2011). *Las políticas públicas en Colombia. Insuficiencias y desafíos*. In *Revista Fórum* (Vol. 1, No. 1, pp. 95-111).
- Christin, Alberto. (2005). Blog Calidad Educativa. El Clima Escolar y la Calidad Educativa. en <http://www.calidadeducativa.edusanluis.com.ar/2010/11/el-clima-escolar-y-la-calidad-educativa.html> (Recuperado en abril de 2012)
- Coo Zuñiga, María Paz. Artículo en: http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Financiamiento/Agencias_multilaterales_de_desarrollo_y_politica_educativa_Corregido.pdf (Recuperado el 02 de agosto de 2013)
- De Sebastián, L. (1993). *Mundo rico, mundo pobre: pobreza y solidaridad en el mundo de hoy* (Vol. 3). Editorial Sal Terrae.
- Díaz, Orieta y Franco, Fabio. (2010). *Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico*. Revista zona próxima. N° 12, p. 28.
- Documento Financiamiento y Presupuestos Públicos en Educación. (2006). Save the Children. Reino Unido.
- Documento Guía Evaluación de Competencias Rector. (2012). Bogotá.
- Dussan, Jaime (2000). Artículo en: http://www.deslinda.org.co/IMG/pdf/EI_Acto_Legislativo_012_menos_recursos_y_mas_responsabilidades_para_las_regiones.pdf. (Recuperado el 02 de agosto de 2013)
- Ezcurra, Ana María. (1996). Artículo en: <http://escotet.org/iidev/forum/professional-papers/banco-mundial-y-fondos-sociales-en-america-latina-y-el-caribe/>. (Recuperado el 01 de agosto de 2013)



- González Rey, Fernando. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Diversitas. Perspectivas en psicología*, vol. 4, número 002. Universidad Santo Tomás. Bogotá, en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67940201> (Recuperado en abril de 2012).
- Guerrero, P. (2005). *Estudio de las Resistencias de los Profesores a una Estrategia Para el Desarrollo de la Creatividad en Tres Unidades Educativas. Psykhe* [online]. vol.14, n.1, en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282005000100003&lng=es&nrm=iso
- Krichesky, Marcelo. (2011). *La inclusión como imperativo de las políticas para el siglo XXI, Aportes para el debate en América Latina*. Fundación SES.
- Libreros, Daniel. (2002). *Tensiones de las políticas educativas en Colombia, Balance y perspectivas, Unidad de prospectivas y políticas educativas*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto 2277 de 1979. Artículo 32.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley General de Educación*. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). Serie de guías No 34. Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan del mejoramiento. En: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-177745_archivo_pdf.pdf (Recuperado en abril de 2012)
- Ministerio de Educación Nacional. Gestión Educativa. En: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-propertyvalue-48473.html>. (Recuperado en Marzo de 2013)
- Moscovici, Serge. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Editorial Huemul. Buenos Aires.
- Muntaner, Joan. (2011). *Prácticas Inclusivas en la Educación Obligatoria*. Universitat de les Illes Balears.
- Pérez, Teodoro. (2006). *El Clima Escolar, Un Factor Clave En La Educación De Calidad*. En: http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-308992_archivo.pdf. (Recuperado en abril de 2012).
- Sklair, Carlos. (2002). *Alteridades y Pedagogías. O... ¿si el otro no estuviera ahí?* En: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10851.pdf> (Recuperado en mayo del 2012).
- Sarto, María del Pilar. (2009). *Aspectos Claves de la Educación Inclusiva*. Salamanca. En: <http://inico.usal.es/publicaciones/pdf/Educacion-inclusiva.pdf#page=21> (Recuperado en mayo de 2012).
- Soto, Norelly. (2007) ¿Diversidad-inclusión vs transformación? En: <http://web.usbmed.edu.co/usbmed/elagora/htm/v7nro2/documentos/capitulo%2011.pdf> (Recuperado en abril de 2012).
- Soto, Norelly. (2008). *Representaciones Sociales y Discapacidad*. HOLOGRAMÁTICA – Facultad de Ciencias Sociales – UNLZ - Año V, Número 8, V1, p. 20.
- Strauss, A. L., & CORBIN, J. A. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría*. Universidad de Antioquia.
- Tomasevski, Katarina. (2004). *Indicadores del Derecho a la Educación*. Revista IIDH. N° 40. París.
- Valero, I. L., y Jiménez, C., A. (2012). *Algunas consideraciones sobre el pensamiento complejo y la investigación social*. Revista digital Heurística. N° 15. Merida.
- Van der Borgh, Chris. (1996). Artículo. Una comparación de 4 modelos contemporáneos en América Latina. Revista UCA en: <http://www.uca.edu.sv/publica/eca/575model.html> (Recuperado el 01 de agosto de 2013)
- Vergara, María del Carmen. (2008). *La Naturaleza de las Representaciones Sociales*. Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud.
- Zemelman, Hugo, 2008, *Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, México.