

Inclusión educativa: un reto para los directivos docentes¹

GLORIA INÉS OROZCO QUINTERO², JUAN CARLOS OSPINA ARIAS³
MARTHA RAMOS RUIZ⁴, BEATRIZ RAMÍREZ ARISTIZABAL⁵

Resumen

El presente artículo pretende dar claridad sobre la percepción que los directivos docentes de las instituciones educativas oficiales de la ciudad de Armenia Quindío tienen de su propio rol frente a la inclusión, y de qué manera asumen su responsabilidad para que en función de esa visión se realice y oriente toda la acción educativa en beneficio del ser social que aspira atender íntegramente.

El proceso metodológico para el análisis e interpretación de la información, está marcado por dos momentos. En una primera fase, un acercamiento a los contextos institucionales del municipio de Armenia a través de entrevistas semi-estructuradas aplicadas a quince de los treinta rectores. Una vez sistematizadas y analizadas, en una segunda fase, emergen dos categorías: Institucionalidad-Interinstitucionalidad y Alteridad como reconocimiento de la existencia del otro, a partir de las cuales se establecen los hallazgos y conclusiones del proceso investigativo.

Palabras clave: Inclusión, directivo docente, institución educativa, contextos institucionales, Institucionalidad-Interinstitucionalidad, alteridad.

Abstract

Educational inclusion: a challenge for school directors

This article is an attempt to clarify the perception that school directors of educational institutions of Armenia Quindío have in their own role in regards of inclusion, and in such a way, it is assumed his responsibility so that in

1 Recibido: julio 20 de 2013. Aceptado: 24 de enero de 2014.

2 Gloria Inés Orozco Quintero. Magister en Educación desde la diversidad. Licenciada en educación básica con énfasis en artística. Universidad del Bosque. Secretaría de Educación Municipal de Armenia, equipo de calidad educativa. gloriainesorozco@hotmail.com

3 Juan Carlos Ospina Arias. Magister en Educación desde la diversidad. Economista Universidad La Gran Colombia, especialista en Administración y Gerencia en la Universidad Cooperativa de Medellín. Secretaría de Educación Municipal de Armenia, Institución Educativa Las Colinas. juancospinaarias@hotmail.com

4 Martha Ramos Ruiz. Magister en Educación desde la diversidad. Licenciada en Educación, especialidad lenguas modernas Universidad del Quindío. Especialista en Sistemas de Gestión de la Calidad y Normalización Técnica Universidad Tecnológica de Pereira. Secretaría de Educación Municipal de Armenia, equipo de calidad educativa. Martharamosruiz07@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



function of this vision it is developed and oriented all the educational effort on behalf of the social being who aspires to integrally attend.

The methodological process for the analysis and interpretation of this information it is framed in two stages. The first one, an approach to institutional contexts from the municipality of Armenia through semi-structured interviews applied to fifteen of thirty head teachers. Once they are registered and analyzed, in the second stage, they emerge two categories: institutionality – interinstitutionality and recognizing the other's existence (alterity), from what is established the findings and conclusions of the investigative process.

Keywords: inclusion, school director, educational institutions, institutional framework, institutionality-interinstitutionality, existence.

Introducción

El gobierno nacional a través de la Constitución Política (1991, art. 67), considera la educación como un derecho de la persona y un servicio público con función social, con lo cual se pretende propiciar el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la tecnología y demás valores de la cultura. En este mismo sentido en la Ley General de Educación (1994, art. 5) se establecen los fines de la educación, y apoyándose en esta normatividad la sociedad le encarga al sistema educativo la formación de las nuevas generaciones con el propósito de garantizar el progreso de la nación, a través de una educación de calidad.

Desde la Constitución y la Ley de educación colombiana, el principio de la inclusión educativa es un referente básico en la ordenación legislativa vigente en el país, en el que se determina que el sistema educativo se vincula a la dignidad e igualdad de las personas como derechos inalienables, y al gran reto de "(...) que todos los alumnos, sin ningún tipo de discriminación, consigan el mayor desarrollo posible de sus capacidades personales, sociales e intelectuales". Marchesi y Martín (1998, 220), citado por ASPAEN (2010, epígr.).

A partir de los anteriores lineamientos los diferentes estamentos de las instituciones educativas pretenden instaurar en la cultura escolar los conceptos de inclusión y diversidad; sin embargo, en algunos casos no se evidencia claridad

de estos términos en la gestión directiva, ni logran integrarlos con los procesos institucionales. Este planteamiento nos lleva a investigar sobre cómo perciben los directivos docentes la Política Nacional de Inclusión y si opera realmente la gestión directiva en su implementación, teniendo en cuenta que la inclusión es asumida por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, MEN (2007, 3), citado por Díaz y Franco (2010, 15) como la necesidad de eliminar las "...barreras para el aprendizaje y la participación porque obstaculizan los procesos de aprendizaje y participación educativa a una población".

Hablar de barreras para el aprendizaje y la participación nos remite a aquellos significados que los rectores le dan al concepto de inclusión como se evidencia en la entrevista (E8) "la educación es un derecho para todos no importa sus condiciones físicas, culturales, mentales, pues desde que podamos tenerlos acá, es todos dentro y con la debida política y con la debida condición, o sea, todos los niños con problemas de salud tenemos VIH, tenemos dentro de la institución problemas de barreras de aprendizaje, están dentro de la institución, problemas de drogadicción controlados por las otras instituciones como Faro (Fundación de Rehabilitación en Farmacodependencia), Bienestar Familiar, apoyos psicológicos". Vemos como los rectores entienden la inclusión desde diferentes posibilidades como la discapacidad, las inteligencias múltiples, la cobertura, la salud, del es-

tudiante con problemas, la integración, la vulnerabilidad, la flexibilidad curricular o las necesidades educativas especiales; todas visiones parciales del concepto de inclusión que plantea la necesidad de un cambio de paradigma sobre el enfoque y entendimiento que se espera de la política de inclusión, para que ésta pueda ser efectiva herramienta de cambio social. Sin embargo, es imposible eludirlo cuando se citan documentos como el de la UNESCO (Directrices sobre las políticas de inclusión en la educación, 2009, 4) donde se anota lo siguiente: “La educación inclusiva es un proceso que comporta la transformación de las escuelas y de otros centros de aprendizaje para atender a todos los niños – esto es, los niños y las niñas, los alumnos que pertenecen a grupos étnicos y lingüísticos minoritarios o a poblaciones rurales, cuyos afectados por el VIH y El SIDA o con discapacidad y dificultades de aprendizaje-, y para brindar también oportunidades de aprendizaje a todos los jóvenes y adultos”.

Al respecto se asoman algunos esfuerzos por superar esta barrera semántica, al proponer conceptos como diversidad funcional, Gil S. (2012, 1) “para sustituir otros cuya semántica se considera peyorativa, como “discapacidad”, “minusvalía”, “invalidez”, etc.” La motivación de los promotores de este término no es estética o por corrección lingüística, sino que tiene como objetivo igualar en derechos a las personas con diversidad funcional, conscientes de que el lenguaje utilizado cotidianamente, de forma aparentemente inocente, perpetúa la ideología y los valores dominantes de la sociedad, en este caso claramente negativos.

Este paradigma planteado también ha permeado las concepciones de los funcionarios de la Secretaría de Educación de Armenia (representantes del Estado ante la sociedad), y como resultado del proceso de formación de la Maestría en Educación desde la Diversidad orientada por la Universidad de Manizales, surge un interrogante frente al quehacer y el hacer de las

instituciones generando tensiones desde lo paradigmático de la concepción de la política de inclusión, las brechas que se generan de lo planteado teóricamente y la praxis que se da en las instituciones educativas, como lo manifiesta (E11) “ya que teorizar desde la oficina, desde el calor de una mesa de trabajo, puede ser muy fácil como dicen las mujeres, pero en la práctica muy complicado”.

Los investigadores realizaron entrevistas semiestructuradas a 15 directivos de las 30 instituciones educativas públicas existentes en la ciudad de Armenia, con la aplicación de una investigativa cualitativa – colaborativa con el fin de hacer una lectura desde la percepción de los directivos docentes sobre la política pública de inclusión. A partir de las entrevistas a los rectores, se inicia el análisis y la interpretación de los datos haciendo uso de la estrategia metodológica utilizada en la teoría fundada, como es: la codificación axial, la codificación selectiva, realizando en cada proceso una lectura contextual, hasta llegar a dos categorías, la primera denominada Institucionalidad-Interinstitucionalidad, la cual se define como la capacidad que tienen las instituciones para dar respuesta a la diversidad; y la segunda denominada Alteridad, reconociendo la existencia del otro, entendida como el descubrimiento que el yo hace del otro. Por otra parte se establecieron como objetivos: Descubrir qué comprensiones hacen los directivos docentes de las instituciones educativas oficiales de la ciudad de Armenia frente a la política de inclusión y reconocer las prácticas de inclusión que poseen los directivos docentes frente a la política.

Categorías emergentes

Institucionalidad desde la gestión y la inclusión educativa

En el abordaje de esta categoría se revisó el concepto de inclusión que según la Guía 34 del MEN (2008, p. 151), establece



como “un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. La inclusión busca que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades educativas y reciban una educación adecuada a sus necesidades y características personales”. En este sentido es preciso interrogarse cuál es la concepción que los directivos docentes tienen frente a los lineamientos y directrices que se generan desde la política nacional y las culturas que encuentra en su territorio, entendido éste como lo define Montañez y Delgado (1998, p.123) a partir del “sentido de pertenencia e identidad, el de conciencia regional, al igual que el ejercicio de la ciudadanía y de la acción ciudadana sólo adquieren existencia real a partir de su expresión de territorialidad. En un mismo espacio se sobreponen múltiples territorialidades y múltiples lealtades”.

Es así como en la presente investigación se encontraron significados relacionadas con estos conceptos que develan tensiones entre la comunidad educativa en la habitancia de los espacios escolares y sus esfuerzos por educar en la diferencia, por establecer pedagogías diferenciadas que respeten la heterogeneidad y diversidad de sus estudiantes. Al respecto (E2) expresa “Inclusión educativa es incluir a todos aquellos niños, niñas y jóvenes que tiene dificultades, que tienen problemas. No solamente podemos trabajar con los jóvenes normales; todos los otros niños drogadictos, los niños que tienen problemas sociales dado el conflicto que se vive en el país, aquellos niños que presentan por razones de su naturaleza física problemas. Todos merecen estar en el aula de clase y requieren también de un maestro que los apoye, que los oriente, que les brinde, que les tienda la mano, entonces no podemos excluir a los niños con sus dificultades. Yo entiendo la inclusión como tener dentro de la escuela toda la diversidad de públicos que hay en la sociedad”.

Es claro que el mensaje del MEN es recibido desde la gestión directiva como

el acceso, la cobertura, lo cual implica una concepción donde el sujeto estudiante se convierte en objeto que es medido, que es contabilizado en cifras nacionales, pues la preocupación es cumplir con la meta propuesta por el mismo Ministerio “Ni Uno Menos” como aparece publicado en Altablero (junio-julio, 2005), donde se informa sobre una campaña de aumento de la cobertura educativa en todo el territorio nacional, para que más niños accedan a cupos en la escuela y se disminuyan los índices de deserción.

Igualmente se develan dialógicas que generan tensiones entre inclusión-exclusión manifestado en el concepto de normalidad vs anormalidad que se incorporan en el lenguaje de docentes, investigadores, directivos y comunidad en general. Por esta razón, cada uno de los actores asume la inclusión desde su propia perspectiva, su quehacer, su experiencia, y a partir de ello realiza acciones encaminadas al logro de la misma. Esta dinámica no deja de presentar en la institución educativa situaciones de exclusión como lo manifiesta Escudero (2005, p. 11) “Las situaciones de vulnerabilidad vendrían representadas por factores y condiciones proclives a colocar a ciertos individuos en riesgos de exclusión”. Realidades que enfrentan permanentemente por las condiciones de inequidad de la población estudiantil atendida.

Desde esta posición podemos observar como el directivo docente concibe la inclusión y diversidad desde la discapacidad, la salud, el problema. Es preciso que desde esta lógica institucional se dé claridad a estos términos ya que se establecen diferencias semánticas entre discapacidad y diversidad funcional:

La diversidad funcional, analizada bajo la perspectiva de la Filosofía de Vida Independiente, no tiene nada que ver con la enfermedad, la deficiencia, la parálisis, el retraso, etc. Toda esta terminología viene derivada de la tradicional visión del

modelo médico de la diversidad funcional, en la que se presenta a la persona diferente como una persona biológicamente imperfecta que hay que rehabilitar y «arreglar» para restaurar unos teóricos patrones de «normalidad» que nunca han existido, que no existen y que en el futuro es poco probable que existan precisamente debido a los avances médicos. (Palacios y Romañach, 2007, p.106)

Otra movilidad de tensión desde la gestión institucional es dar a conocer en este proceso la situación que se vivencia en algunas instituciones educativas de Armenia donde la diversidad se limita a la caracterización e identificación de las poblaciones orientada desde el MEN a través de la política de inclusión, con el fin de favorecerlas con los beneficios del Estado y de la institución misma como lo expresa (E1): “en la institución, identificamos aquellos estudiantes con situaciones específicas tales como las relacionadas con su origen, que pertenezcan a etnias, comunidades indígenas, que pertenezcan a población afrocolombiana, revisamos si son del nivel del SISBEN 1 o 2 [Sistema de Identificación de Potenciales Beneficiarios de Programas Sociales], si tienen servicio de salud”.

Es de recordar, que desde el MEN se promueve la atención a la diversidad a partir de políticas señaladas en el Plan Sectorial de Educación (2010-2014, 66), “para una atención educativa con enfoque diferencial étnico-cultural”, lo cual genera en los rectores un concepto de diversidad orientado sólo a poblaciones específicas sin reconocer la diversidad como lo afirma Alegre, (1994, 1) “todos los seres humanos somos diferentes unos de otros, cada uno posee algo que hace que seamos únicos”; así mismo, la autora manifiesta que:

La escuela comprensiva e inclusiva debe aspirar a asumir de forma integradora la diversidad y toma como referencia básica la realidad de

grupos heterogéneos de alumnos, lo cual supone: - Asumir la diversidad para desarrollar las capacidades y habilidades básicas de todos los alumnos, respetando sus características personales y referencias socio-culturales. – Admitir la variedad de procesos y ritmos de aprendizaje, así como la diversidad de resultados para compensar donde sea preciso. – Aceptar la diversidad para favorecerla en lo que suponga de riqueza colectiva. (Alegre, 1994, p. 1).

Esto implica romper estructuras cognitivas donde el sujeto es etiquetado, señalado y por consiguiente excluido, práctica que está presente en la escuela de hoy pero no se reconoce, pues todo esto se concibe como inclusión. Por ello es importante considerar los aportes de Ainscow, Booth y Dyson (2006, p. 25) quienes afirman que inclusión se trata del proceso de análisis sistemático de las culturas, las políticas y las prácticas escolares para tratar de eliminar o minimizar, a través de iniciativas sostenidas de mejora e innovación escolar, las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de alumnos y alumnas en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables.

El interés de este trabajo se enfoca desde esas movilidades de tensión y observar de manera crítica la brecha existente entre la política propuesta por el MEN y la visión y práctica del directivo para lograr que la escuela se transforme en un espacio de inclusión social, que dé respuesta educativa pertinente a las culturas diversas. Desde la Institucionalidad surgen dialógicas en la concepción de inclusión-exclusión definidas en la política. Por ello, siendo las instituciones educativas un territorio representativo de la cultura y los grupos sociales, surgen movilidades en los procesos de aceptación y respeto por la diferencia desde las prácticas educativas en una perspectiva de derecho, basados en los conceptos de igualdad y libertad.



Por lo tanto, entender la Institucionalidad es comprender la convergencia y conflictualidad de subculturas al interior de las instituciones educativas, pero cada una de ellas orientada a la interacción coordinada y colaborativa; como lo plantean Stoll y Fink (1999, 9) “El conflicto podía resultar saludable y productivo si se maneja de manera adecuada”. Precisamente lo que suele caracterizar a estas culturas es la presencia de tensiones y contradicciones entre distintas visiones de cómo hacer las cosas, antes que el consenso y la homogeneidad. Es por ello que resulta necesario subrayar que la existencia de desacuerdo de opiniones, propósitos y valores, es una valiosa oportunidad para pensar desde nuevas perspectivas.

Ahora bien, es importante evidenciar otra tensión vivida por la escuela, la Institucionalidad como capacidad de respuesta de la escuela para la atención a la población diversa, la cual según las respuestas encontradas en la investigación se convierte en un problema institucional debido a que como lo expresa (E6) “para todos esos niños sólo hay un docente que le tiene que dar respuesta a todos y cada uno de los estudiantes, así en un salón de clases usted puede tener 48 problemáticas diferentes, donde el docente se tiene que fijar en cómo aprende cada uno, en conclusión aquí lo que se presenta es el número de estudiantes, yo lo decía, en un salón donde tengo niños sordos uno debería de tener máximo 30 niños”. Ante lo dicho, se considera que la capacidad institucional es directamente proporcional al número de estudiantes atendidos, o sea, que un elemento en tensión ante la dialógica inclusión-exclusión es la masificación escolar. Por tanto consideramos como investigadores que es necesario transformar la escuela y al sujeto educador de tal manera que sea ésta la que se adapte y se transforme para atender la diversidad del educando y no el educando quien deba adaptarse a la institución. Ésta transformación implica tanto aspectos físicos, como de planificación y gestión y

modelos educativos pertinentes con pedagogías diferenciadas que respondan a las necesidades de la población y respeten la diversidad, de acuerdo con la política.

Otro aspecto importante que se debe tener en cuenta es la Interinstitucionalidad que confluye con la Institucionalidad, y hace referencia a la coordinación de actores, a la interacción de instituciones a través de mecanismos de acción conjunta en torno a proyectos comunes, a la formulación, construcción y ejecución colectiva de programas, proyectos y acciones que involucran iniciativas, recursos, potencialidades e intereses compartidos. En este sentido la gestión directiva manifiesta la necesidad de coordinar acciones conjuntas y dar sentido a la corresponsabilidad de todos los actores sociales a fin de lograr el desarrollo institucional y la atención a la población diversa como lo expresa (E2) “tratamos de involucrar mucho a los padres de familia para que nos colaboren también en estos procesos, y buscar aliados que también nos sirven mucho. Aliados estratégicos, personas que en muchos casos hacen mejor las cosas que nosotros y tiene mayor experiencia, quienes nos apoyan para lograr el desarrollo de la institución y entre ellos hay fundaciones, hay corporaciones, hay universidades y hay instituciones que pueden ser del sector oficial o del sector privado”. Igualmente (E1) manifiesta la ausencia del estado y de la familia en la formación de los educandos, “Entonces en este sentido también encontramos una ausencia. Se dice que la educación debe ser un compromiso entre el estado la familia y la sociedad, pero a veces pareciera que todo el esfuerzo se lo dejaran únicamente al sistema educativo y todos los demás deben contribuir realmente para para atender a estas poblaciones”.

Se hace evidente la responsabilidad que el estado le ha entregado a la escuela para dar respuesta educativa a la sociedad diversa, sin apoyo de recurso humano interinstitucional, lo cual disminuye la capacidad de la gestión directiva hacia la

inclusión. Sin embargo, es de anotar que desde el estado se encuentran las políticas del componente de transformación de la calidad educativa, como aparece consignado en el documento relativo al Plan Sectorial de Educación 2010-2014:

(...) y el quinto factor se refiere a las alianzas estratégicas con diferentes sectores de la sociedad y el trabajo, con los actores educativos con el propósito de lograr una movilización social en torno a la importancia de la educación y las metas que proponga cada país para su mejoramiento. Bajo estos parámetros, se estructura el Programa de Transformación de la Calidad, cuyo objetivo es mejorar las condiciones de aprendizaje en los establecimientos educativos seleccionados, enfocando su acción en el fortalecimiento de las competencias básicas de los estudiante matriculados entre transición y quinto grado." Es claro que lo escrito en la política no corresponde a lo evidenciado en la práctica a través de la inversión de recursos educativos. (MEN, 2010, p. 31).

Estas alianzas se constituyen en el pilar fundamental de la corresponsabilidad entre todos los actores del sistema, articulados por el directivo docente, quien debería gestar la capacidad institucional para dar respuesta pertinente a los educandos que desde su diferencia requieren una educación de calidad.

De las tensiones y movi­lidades antes expuestas, en este momento es importante pensar en un sujeto directivo que sea proactivo y creativo para que dinamice los procesos de articulación interna generando sinergias entre los docentes y comunidad educativa, gestando una escuela que permita la relación con el otro, el reconocimiento mutuo y el respeto por la diferencia, de manera tal, que impacte de forma efectiva en su comunidad con pertinencia, equiparación y justicia.

Es así como un directivo docente, según lo anota (González, 2003, Murillo, 2006,

3.1, parr.1) "no sólo ha de circunscribir su actuación a gestionar adecuadamente la organización, sino que ha de liderarla". Empero, es necesario partir de un lógico y objetivo cuestionamiento respecto a la realidad que se evidencia alrededor de la inclusión educativa, preguntándose qué capacidad instalada de recurso humano hay en las instituciones educativas y especialmente en la gestión directiva para asumir las directrices que desde el MEN se imparten respecto a la política de inclusión, para que a partir de ellas establezcan los alcances o limitaciones, acentúen la importancia de las condiciones y capacidades de la organización escolar que hagan posible la inclusión, es decir, que articulen respuestas coherentes y globales a los retos que representa la diversidad, potencialicen las posibilidades que los espacios a su cargo poseen y de esta manera se participe activamente a favor de la inclusión.

Para complementar lo anterior, cabe mencionar la contribución de Pozner (2000, 7), quien plantea que "desde un punto de vista más ligado a la teoría organizacional, la gestión educativa es vista como un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, para cumplir los mandatos sociales (...). Es un saber de síntesis capaz de ligar conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas; a la exploración y explotación de todas las posibilidades, y a la innovación permanente como proceso sistemático".

Desde esta mirada, los llamados a asumir este reto son los responsables de la gestión estratégica institucional; sin embargo se requiere de la implementación de un modelo y de la apropiación del concepto gestión directiva:

El modelo en cuestión constituye una estrategia eficaz y eficiente de conducción de las instituciones



educativas, específicamente de los proyectos o del que hacer institucional en estos tiempos globalizados; y algunos la definen como “el conjunto de representaciones valiosas que clarifican los factores y procesos de transformación de la gestión en sus distintos niveles de concreción”; otros la conceptualizan como “un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, para cumplir los mandatos sociales”. Este modelo “es un saber de síntesis capaz de ligar conocimiento con acción, ética con eficacia, política con administración, en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas”. En sí, la Gestión Estratégica es una manera novísima de comprender, organizar y conducir al sistema educativo de un país y a las organizaciones escolares del mismo. La finalidad del Modelo Estratégico es asegurar progresos constantes en las formas de gestión para potenciar las condiciones que detonen mejores resultados de logro educativo, desarrollando competencias colectivas y prácticas innovadoras de gestión institucional, escolar y pedagógica, donde cada actor asuma su compromiso con la calidad educativa. (Marconi, 2012, Gestión educativa. 5. El modelo de gestión educativa estratégica. Conceptualización).

Este sujeto estrategia y proactivo ha de articular la dirección como un proceso democrático y participativo, ser consecuencia del trabajo colaborativo de manera que cada cual asuma su papel dentro del proceso. Al respecto (E2) plantea la necesidad de: “pensar en equipos de gestión y organizar un sistema de gestión de calidad que sea dinámico, que nos permita atender cada uno de los frentes de la vida institucional y fue así como organizamos esos equipos de gestión y comenzamos a hablar

de sistema de gestión de calidad, lo que sucede es que hemos ido avanzando muy lentamente porque la educación pública tiene muchas limitaciones”. En un sentido preciso, en la gestión directiva tiene competencia directa el proceso de toma de decisiones dentro de la institución, relacionadas con el desarrollo del currículo, la determinación de recursos y espacios, el diseño de estrategias de intervención y organización del personal docente, la dirección y desarrollo de aspectos del currículo en cuanto a los procesos de enseñanza aprendizaje de acuerdo a parámetros sociales, y que benefician a cada estudiante como ser social fortalecido en su imagen mental tanto desde su propia individualidad como desde su rol como actor responsable de participación colectiva, lo que le abre perspectivas y oportunidades de desarrollo y realización.

En relación con gestión directiva, la percepción que poseen los entrevistados, da razón de la importancia de que exista apropiación por parte de los directivos de los procesos institucionales para conocer las necesidades de la población y los resultados de las estrategias aplicadas, y con mayor cuidado, para el abordaje de la inclusión como política, lo cual se hace evidente como lo expresa (E6) “Dedicamos tiempo para planear bien cada uno de los ejes temáticos y tener una secuencia en los estándares de primaria hasta undécimo; trabajamos mucho con planes de mejoramiento, reuniones de área, las reuniones en equipo son fundamentales (...) la principal estrategia para esto es el trabajo en equipo de docentes, alumnos, padres de familia, (...) hacemos el análisis de cada uno de los muchachos con sus problemáticas, su diversidad, sus ritmos de aprendizaje, entonces ahí ya tiene más o menos una visión clara de cuál es el estado y como es el comportamiento de los estudiantes”.

Es en verdad necesario concebir la gestión directiva docente con un fuerte componente motivacional del directivo;

sin este elemento se carece de espíritu y motor, de identidad social, de compromiso y del sentido misional que la debe guiar. De igual manera como lo indica Leithwood y Jantzi. (2000, p. 112) “ha de esforzarse en reconocer y potenciar a los miembros de la organización y orientarse a transformar sus creencias, actitudes y sentimientos” como lo plantea (E12) “Ser directivo docente es la posibilidad de mejorar, de innovar, ... es tener la posibilidad de hacer transformaciones al interior de la institución, aunque muchas veces sea una utopía, pero es una posibilidad que a mí me gusta pensar que puedo hacer, la posibilidad de dejar huella, de hacer mejoras en las instituciones, la posibilidad de impactar comunidad, la posibilidad de innovar y sacar una institución de un anquilosamiento”. Este directivo hace un llamado a su reconocimiento como sujeto político que direcciona desde su gestión la Institucionalidad, pero parece que dentro de la dialógica inclusión-exclusión queda excluida.

La afirmación anterior, se corrobora en lo que manifiesta (E2) “tenemos un proyecto educativo institucional que nos traza las líneas generales hacia dónde va a marchar el colegio... y dentro de ese proyecto educativo institucional esta una parte teológica que tiene que ver con la misión y visión que es el eje articular de toda la vida institucional, sin embargo nos absorbe el día a día, las urgencias que aparecen de todos lados, porque a veces tenemos que responder a muchos frentes al mismo tiempo, porque todo es para ya, todo es urgente”. Un sujeto que se sensibiliza ante la celeridad de un sistema educativo que diluye al sujeto ante las emergencia del día a día como si todo aquello que para el estado es un problema social se solucionara inmediatamente con el planteamiento de una política en la cual se puede dilucidar que la política para la gestión directiva exige dar respuesta a las exigencias externas por medio de la realización de actividades aisladas que no corresponden a un proceso sistémico

de planeación, sino a la atención de lo emergente del día a día, lo cual genera improvisación y reproceso en la gestión.

Desde esta mirada podemos atrevernos a afirmar que la Institucionalidad puede ser vista como un imaginario, puesto que si los sujetos no son reconocidos por la política, ya que son ellos los que la constituyen, entonces sólo se convertirían en un registro o en un dato de lo que se puede determinar cómo inclusión hacia la diversidad; es así como lo expresan autores como Ainscow y Booth (2000, p. 46), quienes analizan la existencia de una relación sistémica entre las culturas, las políticas y las prácticas de la institución; en las comprensiones hechas dentro del ámbito educativo, esto es lo que genera la Institucionalidad, puesto que a través de ella se abordan dichas dimensiones de forma integrada, simultánea y coherente, a la hora de poner en marcha un proceso de cambio y mejora, además hacia una mayor inclusión. Sin embargo, esto se viabiliza en la medida en que el directivo traduce lo establecido en las políticas educativas como representante de ellas ante el Estado, con la responsabilidad de ajustarlas a las particularidades de su propio contexto, por tanto a las necesidades de la comunidad en la que se encuentra inmerso. Por tal motivo esta investigación se pregunta sobre la comprensión que tienen los directivos frente a la Institucionalidad desde una mirada inclusiva, para poder comprender las movildades y tensiones que la habitan y así lograr visibilizar la proximidad de la política implementada por el gobierno, con lo vivido en la Institucionalidad desde la gestión directiva para hacer posible la inclusión.

El sentido de esta investigación se orienta hacia la posibilidad de emprender la construcción de una escuela donde todos deseen estar, donde los docentes quieran participar con sus prácticas pedagógicas pertinentes, y en la cual los directivos generen sinergias orientadas a la resignificación de una escuela dinámica, que respete al otro en sus diferencias.



La gestión directiva en alteridad

La gestión directiva desde la Institucionalidad hace un llamado al directivo docente como sujeto político en alteridad, considerada como la plantea Emmanuel Levinas, citado por Dalmolín (2010, Orientar: Alteridad y capacidad de ser otro) en una compilación de ensayos bajo el título Alteridad y trascendencia. “Es ser capaz de aprehender al otro en la plenitud de su dignidad, de sus derechos y, sobre todo de sus diferencias. Cuánto menos Alteridad existe en las relaciones personales y sociales, más conflictos suceden. Tenemos una natural tendencia a colonizar al otro, o partir del principio de que yo sé y le enseño a él. Porque él no sabe... Yo sé más y mejor que él...”. A partir de lo expuesto se puede indagar sobre las relaciones personales y sociales que se establecen en la gestión directiva con las personas que habitan la escuela y hacen la Institucionalidad. Además, se considera que fue necesario desde los lineamientos de la política nacional de educación, legislar sobre aspectos relacionados con el concepto de Alteridad, como lo expresa la ley 1620 (2013), en relación con el Sistema nacional de convivencia escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar. Se puede afirmar que en la escuela existen algunas formas de violencia, sin embargo, el sentido de la educación en la formación de mejores seres humanos, no logra en sus estudiantes la capacidad de “...aprehender al otro en la plenitud de su dignidad, de sus derechos y, sobre todo, de su diferencia. Cuanta menos Alteridad existe en las relaciones personales y sociales, más conflictos suceden. Se trata entonces, de percibir al otro, desde la generosidad, identificarlo y respetarlo como otro, no querer en ningún momento, que él sea como yo, ni que yo sea como él; entrar en la diversidad, establecer diálogo con lo ajeno, escuchar y observar al otro y reconocer lo distinto” (Cano Plata, 2010, secc.,

La alteridad); constreñimiento que impulsa al sujeto directivo en relación con su gestión para realizar acciones de inclusión.

En referencia con el planteamiento establecido por el gobierno nacional en el Plan Sectorial de Educación (2009, p. 46) “Dada la prioridad que tiene para este gobierno el fortalecimiento de la democracia, en un marco de inclusión y convivencia que posibilite construir un país próspero y equitativo, es fundamental la construcción y fortalecimiento de la convivencia escolar, el ejercicio activo de la ciudadanía y de los derechos humanos, desde el compromiso y corresponsabilidad de todos los actores y sectores de la sociedad”.

Sin embargo, aún con las directrices establecidas desde la política educativa nacional, en la escuela no se practica a pesar de la necesidad del reconocimiento del otro como un ser individual colmado de expectativas, de clamores, de sueños y proyectos, lo que permite concluir que el espíritu de la política no se ve reflejado en la escuela desde lo directivo por la distancia que existe entre el deber ser –la política- y el ser que se transforma o se hace en la escuela. Por lo tanto, este distanciamiento que genera un clima de desconfianza entre las políticas del Estado y el sujeto directivo, hace que éste asuma la política para su implementación en la escuela como tarea y no desde una apropiación o convicción de su propio ser-directivo. Así lo plantea (E10) “no hay una política de estado realmente comprometida, o sea sale la norma, se plantea que debe dar capacitación, que se debe de apoyar pero cuando uno va a ver, existe el limitante económico que no permite que realmente se formen las personas. Entonces esa es otra limitante que uno encuentra”

Continúa (E10) “...como falsos modelos que se manejan a través de los medios de comunicación donde a veces hace que el mismo estudiante y las mismas familias vean el facilismo eh abandonen el esfuerzo y la vida de alguna manera eh tiene

sus exigencias en cuanto a sacrificios, privaciones, esfuerzos. Entonces eh en este sentido también ahí encontramos una ausencia. Se dice que en la educación debe ser un compromiso entre el estado la familia y la sociedad, pero a veces pareciera que todo el esfuerzo se lo dejaran únicamente al sistema educativo y todos los demás deben contribuir realmente para para atender a estas poblaciones...”: parece que atender “poblaciones” y no sujetos es una tarea y esfuerzo de todos. (E2) “acá en el colegio Rufino no tenemos una clientela propia acá del entorno, sino que la clientela del colegio es proveniente de todos los barrios de Armenia”, El sujeto se convirtió en producto satisfecho.

Podemos observar como emerge nuevamente la dialógica de inclusión-exclusión en un ámbito de Alteridad; desde la política no es reconocido el sujeto, por lo tanto, el directivo docente se constriñe desde el sistema en el cumplimiento y el direccionamiento de la inclusión educativa en la Institucionalidad.

Desde esta dialógica, la escuela está llamada a ser campo natural y básico de desarrollo del sujeto social y político que trascienda la sociedad y transforme su realidad, agenciando su propia existencia. Este espacio debe ser de acción y reconocimiento del sujeto diverso y en relación íntima con su espacio, en interacción, en construcción y deconstrucción constante que debería ser apoyado y potenciado por su entorno escolar como espacio de práctica social del sujeto en formación.

Por tal motivo, siendo la formación de los educandos fundamental para la educación, consideramos que se requiere de mayor claridad en los lineamientos de la política de gestión directiva en lo referente a la atención educativa a la diversidad. Retomando la guía 34 del MEN cuyo propósito es la gestión escolar desde el mejoramiento continuo, se enfatiza sobre la construcción de una cultura de la valoración por la diferencia, brindando oportunidades para que las personas, independiente de sus

condiciones personales, sociales, económicas, de género, credo e ideales, tengan una plena participación en los procesos que como sujetos sociales de derecho les otorga la Constitución Política de Colombia (1991) y sean atendidas de manera pertinente de acuerdo con principios de equidad, solidaridad y participación. Propósito que es acertado sobre lo que debería ser la escuela; sin embargo esta exposición sobre la inclusión y el reconocimiento, ve negada la Alteridad al materializar las orientaciones del MEN, direccionando las estrategias desde la atención no del sujeto como individuo, sino desde la atención a grupos poblacionales definidos por su raza, situación socioeconómica u otros aspectos que terminan homogeneizando al individuo en una masa poblacional, lo que en la práctica hace invisible al sujeto, desconociendo la diversidad y por tanto la inclusión.

Por su parte, la escuela es reflejo de la política pública inclusiva en la política institucional y excluyente en su práctica, siendo usual encontrar en los directivos de las instituciones educativas, la manifestación del rechazo que generan los docentes sobre los estudiantes y personas consideradas por ellos como “diferentes”; entre otras manifestaciones y expresiones que rotulan al sujeto en colectivos de población homogénea, tal como lo expresa la política. (E12) por su parte manifiesta “hasta ayer existían las instituciones especializadas para esto, para aquello, para lo otro, entonces teníamos las instituciones para los sordos, las instituciones para los ciegos, las instituciones para los síndrome de Down o los problemas cognitivos o los qué sé yo, las niñas en embarazo se sacaban de las instituciones educativas, ayer, pasaba todo eso y resulta que ahora los tenemos a todos aquí y los desarmados y los desmovilizados, toda esta gente, entonces nosotros no estábamos preparados para que una cosa de esas ocurriera, la universidad no nos capacitó tampoco para eso, el Ministerio y las Secretarías de Educación no visionaron el problema que se venía y no lo previeron, el problema llegó



y tocó agarrarlo y enfrentarlo y empezar a trabajar con él, entonces es un cambio de mentalidad, es un cambio cultural, es un cambio de actitud, yo siento que nos tenemos que ir mínimo una generación de docentes para que eso avance”.

Ahora bien, para hablar de Alteridad, es necesario reconocer la existencia de su opuesto, en tal sentido se hace referencia al planteamiento de Marinis citado por Skliar donde señala que éste construye una imagen o “cartografía” de los procesos mediante los cuales se gestionan o “administran” las (supuestas) exclusiones e inclusiones en las sociedades del presente, recuperando la dimensión espacial de los procesos sociales:

Antes un sujeto era excluido del tráfico social por medio de intervenciones correctivas, ortopédicas, en torno de un cuerpo que se decía que estaba “enfermo”. Esa explicación espacial, hacía de las exclusiones un proceso percibido siempre desde una matriz general de normatización y de normalización (y, claro está, de inclusión). Pero ahora ya no se trata sólo de un metódico y detallado relevamiento de presencias y de ausencias, sino de novedosas modalidades de gubernamentalidad que determinan un conjunto de saberes y poderes relativamente originales: un eficiente y eficaz control poblacional. Se abandona la vigilancia del cuerpo individual, la intromisión en su biografía, en su historia — con el propósito de hacer de él, por ejemplo, un buen trabajador, un buen hijo, un buen padre, un buen ciudadano, un buen alumno etc. — y se comienzan a administrar otros perfiles, otros matices. La tríada: modulación-control-exclusión parece ir desplazando del escenario al binomio: disciplinamiento-inclusión. (Skliar, 2002, p. 4).

Es un hecho que la escuela es reflejo de la sociedad, donde se manifiestan los

hábitos, costumbres y tensiones presentes en la misma, a la vez, la escuela coadyuva a la transformación, enriquecimiento y desarrollo de la sociedad, que busca un ideal del ciudadano que forma, lo que se evidencia en su propia filosofía institucional (Proyecto Educativo Institucional); por lo tanto, la escuela requiere de acciones y estrategias particulares que reconozcan relaciones de Alteridad en el ámbito escolar y desde éstas trascender al espacio social, prácticas que permitan al estudiante crecer y desenvolverse potencialmente como sujeto de derechos y como sujeto político, de ser potenciado en sus posibilidades y en el propósito de construir sociedad. Teniendo en cuenta lo que expresa Krichesky (2012, p. 18): “la función de la educación es brindar herramientas, experiencias, saberes, estrategias, etc. para el ejercicio activo de la ciudadanía”.

Se puede observar como las relaciones intersubjetivas de Alteridad hacen posible la condición de lo diverso en la escuela como lo plantea Cárdenas (2011, p. 2) “... diversidad es una condición de la vida en comunidad, cuyos procesos vitales se relacionan entre sí, y se desarrollan en función de los factores culturales de un mismo ambiente, donde tanto relación como variedad aseguran y potencian las particularidades individuales”. En cuanto a las diferencias individuales, que son las condiciones que hacen a un sujeto parte de una estructura de grupo, es innegable que el respeto a la individualidad es esencial en la dinámica de la sociedad, la cual, como lo expresa Tournaine, (1997), citado por Dietz, Regalado y Contreras (2010, 5) “parte de un principio universalista y permite la comunicación entre individuos social y culturalmente diferentes. Este principio debe ser el respeto a la libertad de cada uno. Por lo tanto, no sólo se puede afirmar que la diferencia y la igualdad no son contradictorias, sino que son inseparables una de la otra”.

En tal sentido, se trata de brindar un espacio para la Alteridad como forma de pensar para dar paso al otro, ese distinto, ese que se invisibiliza, como manifiesta

(Skliar, 2002, 111) “El otro colonial es un cuerpo sin cuerpo. Una sola voz que habla sin voz. Que dice sin decir. Que ha sido masacrado y se lo sigue haciendo culpable de su propia masacre”. Es fundamental recordar que la escuela actual debe replantear su postura ante el otro que reconozca su existencia, su diferencia, que potencie su voz y se transforme en espacios vitales más sensibles y humanos como lo plantea (E1) “¿Cómo lograr despertar unos niveles de conciencia en el ser humano de tal manera que haya una preocupación por la otra persona. Por la persona vulnerable, por la persona que está en una situación mucho más difícil. A veces pareciera que eso poco importa, no?”

Una educación que aspire a la aceptación del otro, debe abrir procesos para construir la libertad, partiendo de la Alteridad, tanto en el rol de docentes y facilitadores, como de los demás actores educativos; se debe partir del reconocimiento del otro para sustentar los contenidos con una metodología acorde a cada situación, que implique un desarrollo progresivo y secuencial de los alumnos y les permita alcanzar su proyecto de vida comprendiendo que la Alteridad les permitirá extender sus fronteras culturales, haciéndolos más sensibles frente a las metas, sueños y propuestas del colectivo social donde tendrán que interactuar como ciudadanos del mundo, esto es, responsables de la supervivencia y sustentabilidad del planeta en un futuro donde todos los seres humanos tengan cabida y se pueda convivir.

La gestión directiva en Alteridad, requiere ampliar ámbitos de comprensiones en su forma de relacionarse con los otros en la Institucionalidad (directivos-docentes, docentes-estudiantes, docentes-padres de familia, estudiantes-padres de familia...). Relaciones vitales que se generan en la escuela en formación de proyecto de vida, por consiguiente, no se podría asegurar de manera categórica que el sentido de la Alteridad no está presente en la comunidad educativa, pues el hecho de que la política no la reconozca no significa

que no exista. No la reconoce al no tomar en cuenta a los sujetos vitales que la habitan, porque no ven al sujeto como tal, no lo conciben en la relación, en la interacción, lo convierten en objeto de atención, de cobertura, objeto que representa cumplimiento de una política estatal y retribución económica (costo – beneficio). Situación que también atañe a los investigadores insertos en el sistema educativo, económico y social que también los constriñe y tensiona como gestores de política en un proceso de reconocimiento de sí mismos como sujetos en Alteridad.

Hallazgos

Sobre el análisis que surge de las percepciones de los directivos docentes del municipio de Armenia frente a la política de inclusión, es evidente que las barreras para el aprendizaje y la participación son adjudicadas al sujeto sin reconocer que es el contexto el que impide la realización personal de quienes ingresan al sistema independientemente de sus capacidades, “las dificultades que experimentan los estudiantes para acceder, aprender y participar en la institución educativa; de acuerdo con el modelo social surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos: las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan, limitan su participación” UNESCO,(2002, p. 24). Como podemos observar en la respuesta de (E2) encontramos barreras semánticas cuando afirma que “para conocer el estado en que llega el estudiante mediante una entrevista identificamos que el niño pues... tiene ciertas mmm particularidades o que llego de situaciones de hiperactividad o que pueden tener déficit cognitivo o que es un niño que presenta un talento excepcional o es un niño que es común y corriente”.

Específicamente con relación a la política de inclusión, es notoria la preocupación de los directivos docentes respecto al



cumplimiento de la norma, sin embargo hay actitudes de resistencia al cambio y manifiestan la incapacidad de atender estas poblaciones, pues consideran que deberían existir sitios especiales para su atención o por lo menos especialistas que suplan esta necesidad como lo expresa (E3) “Ahora años existían espacios propios para los niños ciegos para los sordos para población con discapacidad. Hoy en día no existen. Entonces el gobierno se está simplemente liberando de esa tarea y nos la han ajustado a nosotros. Entonces digamos que eso ha sido una dificultad enorme frente a eso. A convencer de que... a los docentes de que es una necesidad de nosotros atender eh esta población.” Es indudable que lo develado en las respuestas de los rectores incide directamente en la trascendencia del desempeño del directivo y por ende en la efectividad de su acción lo cual requiere un cambio paradigmático de la concepción de la diversidad desde un modelo de salud a un modelo social. Algo que es claro, es el alto nivel de compromiso de los directivos entrevistados, y la connotación que para ellos tiene la educación como una responsabilidad social que aporta una formación a sus educandos acorde con las exigencias del entorno como dice (E5) “Ser directivo docente es ser líder del desarrollo humano de nuestra sociedad quindiana y de Armenia”.

Estas líneas que enmarcan el desempeño directivo en las instituciones se pueden expresar de manera fácil por escrito, pero en muchas ocasiones son inabordables en la práctica, puesto que en esta dinámica intervienen múltiples tensiones y constreñimientos, entre los que se destacan las políticas sociales y educativas, los recursos materiales y humanos en las instituciones, las singularidades de cada contexto escolar, la formación y experiencia de los directivos, así como su propio posicionamiento, más o menos activo y crítico en medio de la diversidad; situaciones que propician, en los diferentes espacios educativos, diversos

grados de adaptación e internalización de la norma y su pretensión, así como de las del directivo docente frente a la misma y su visión frente a la misión educadora. Es importante destacar que en este acople entre la norma y la realidad institucional surgen acuerdos y desacuerdos entre la comunidad educativa, los cuales están mediados por las pretensiones del Estado cuando establece lineamientos mediante la promulgación de la Política de Inclusión y por otro lado por la cultura institucional entendida como el conjunto de creencias, valores y prácticas que caracterizan a una organización escolar o comunidad educativa, y que de ellas depende la manera en que las instituciones educativas se organizan y dan respuesta a sus estudiantes en términos de inclusión.

Respecto a la gestión, se presenta un nuevo cuestionamiento, frente al equilibrio que involucra la función directiva en cuanto al cumplimiento de exigencias de instancias externas, a la vez, que debe fortalecer aspectos relacionados con la autonomía escolar. Entre unas y otras, se generan tensiones que se convierten en representaciones simbólicas de lo que ocurre en las prácticas de los directivos – el imaginario – a partir de las que se crean insatisfacciones, deseos, necesidad de apoyo y búsqueda de comunicación con los otros; por ello, los ajustes que se hagan requieren del reconocimiento de una existencia transindividual. Este intersticio es el reto del directivo docente quien debe encontrar un punto de equilibrio entre las exigencias externas y la manera como se asumen dentro de la Institucionalidad.

Es en este sentido que la Institucionalidad, es motivo de gran preocupación de los directivos pertenecientes al sector oficial de Armenia, quienes manifiestan desarticulación de los actores externos, el abandono del Estado y la familia dejando la responsabilidad de la formación de los educandos sólo al sector educativo, lo cual desborda la capacidad de éste para responder ante la sociedad por tal responsabilidad como lo manifiesta (E10) “Entonces en este sentido,

también ahí encontramos una ausencia. Se dice que la educación debe ser un compromiso entre el estado la familia y la sociedad, pero a veces pareciera que todo el esfuerzo se lo dejaran únicamente al sistema educativo y todos los demás deben contribuir realmente para atender a estas poblaciones”; igualmente afirma: “pero en este sentido ya tiene que haber todo un ambiente mucho más integrado, mucho más completo donde se planee de manera conjunta y sobre todo donde no se dupliquen esfuerzos ni se dupliquen las inversiones ni el manejo de los recursos”.

Otro factor que limita la atención a la población diversa es la formación de los docentes, puesto que las universidades enfocan la capacitación en lo disciplinar, sin tener en cuenta una formación integral que fortalezca al docente en su capacidad de reconocimiento del estudiante que llega a las instituciones como lo manifiesta (E1) “las universidades que están formando maestros comiencen a dedicar unos semestres de su plan de estudios a como trabajar la diversidad, la heterogeneidad de públicos, los niños con barreras para el aprendizaje y la participación, eso ya tiene que ser un eje central de los planes de estudios donde están formando maestros, porque hay muchos maestros que somos de la pucha vieja y estos maestros nunca recibieron una formación en este campo, solamente somos licenciados en química, biología, matemáticas y nos enseñaron no más contenido de cómo enseñar la química y biología, pero nunca nos enseñaron o nos dieron orientaciones de cómo atender los niños que presentan dificultades”.

El panorama expuesto nos ubica frente a una situación en la cual la implementación y el alcance de las metas previstas para la política de inclusión se ponen en seria duda de lograrse integralmente y en un tiempo razonable, haciendo previsible la perpetuación de la situación actual de inclusión en la norma y exclusión en la práctica, pues aunque los estudiantes ingresan al sistema, estos se encuentran excluidos debido a que no son atendidos

con una educación de calidad de manera tal que desarrollen sus potencialidades de acuerdo a sus propios ritmos.

Por lo anterior, pensar en la Institucionalidad es proponer que los procesos de reflexión conjunta y discusión que pueden derivar de posiciones diferentes, contribuyan además al avance hacia prácticas más complejas, y con ello, más inclusivas.

Por tanto, si el planteamiento de una escuela que no excluya conlleva cambios profundos en la cultura escolar, estos cambios son procesos paulatinos que no ocurren de la noche a la mañana, pues conciernen a la transformación de creencias, normas, relaciones de poder y de valores; en este cambio hacia otro modo de entender y ser institucional, el liderazgo es fundamental, no sólo por parte del directivo, sino de todos aquellos que asuman tareas de transformación educativa.

Otra connotación es la necesidad del reconocimiento del otro como otro, fundamental en la construcción de una cultura inclusiva, pues desde la política planteada por el Estado, deja cierto sinsabor al no visibilizarse los sujetos que implican el sistema educativo, puesto que el espíritu de la ley se enfoca en el cumplimiento de cobertura y de permanencia desde un ámbito de masificación en la escuela “Educación para Todos”, “Ni uno Menos”, sin tener en cuenta la historia e historicidad de los contextos en que habita la Institucionalidad; por lo anterior el mismo directivo docente se vuelve invisible desde su actuar de gestión directiva. Es así que se requiere la formación de sujetos políticos que desde sus discursos educativos y prácticas transformen realidades e influyan en el sistema educativo hacia la diversidad.

Conclusiones

A partir de los resultados de la investigación emergen semánticas que manejan los directivos docentes de la ciudad de Armenia frente a la Política de Inclusión, lo cual se constituye en lo instituido al interior de la comunidad educativa, ma-



nifestándose en una comprensión parcial de los conceptos de inclusión y diversidad, de acuerdo a las indagaciones realizadas a través de entrevistas que se realizaron en las instituciones educativas oficiales y que a partir de un análisis, emergieron categorías como la Institucionalidad y el reconocimiento del sujeto diverso desde la Alteridad, lográndose el desarrollo de ciertas comprensiones cognitivas de los directivos docentes hacia la gestión. Es así que “la inclusión” es concebida por el directivo docente como un problema para la convivencia dentro de la institución educativa. Una exigencia, para el directivo, planteada por el MEN respecto a la atención educativa a la población diversa, desborda la capacidad de respuesta institucional, tanto desde el recurso humano como desde la adecuación física y recursos financieros, lo cual genera tensiones y constreñimientos tanto desde el ámbito del contexto como del sujeto político. Todas estas situaciones se enmarcan dentro del no reconocimiento del sujeto diverso, de no aceptar que el otro piensa diferente a mí y que puedo construir con el otro. Igualmente es claro que los rectores conciben la inclusión como el acceso y permanencia de los estudiantes “dentro” de la institución a fin de cumplir la premisa ministerial “Ni uno Menos” (MEN, Altablero, 2009, p. 1).

Por otra parte cabe plantearse cuál es el papel que desempeñan los directivos en la aplicación de la Política de Inclusión a partir de la información recibida del MEN sobre inclusión educativa. Es ahí donde encontramos tres facetas que en mayor o menor grado se combinan en el directivo docente de la ciudad de Armenia y le dan una característica particular como un gerente administrador de recursos, como un cumplidor de la norma o como un humanista que concibe su labor con enfoque social. Frente a estas visiones del directivo definida por sus rasgos personales, su capacidad de organización y su habilidad para gestionar los problemas de la escuela, se empieza a configurar un estilo de dirección, en algunas oca-

siones basado en la disposición de aunar voluntades en proyectos compartidos, en otras, en la sensibilidad ante las nuevas situaciones y en la habilidad para adaptar y acoplar las exigencias externas a la dinámica institucional y al funcionamiento de la escuela en busca del logro de las metas y objetivos institucionales. Así las cosas, en aplicación de esta capacidad de comprender la cultura de la escuela y promover el cambio se generan constreñimientos y tensiones tendientes a quebrar, extinguir o modificar algunos aspectos de la institución y configurar nuevos paradigmas hacia la construcción de una nueva cultura institucional.

Sin caer en concepciones ideales, pero sí desde una definición clara de lo que implica el término, la inclusión educativa establece que a todos los estudiantes se les permita participar plenamente en la vida y el trabajo dentro de las comunidades, sin importar sus condiciones, particularidades o necesidades. Implica un proceso en el cual se intensifica la participación. En cuanto al servicio educativo como derecho, hace referencia al aumento del acceso, la suscripción activa dentro de los espacios de formación y a las posibilidades de que todos sean educables y sean insertos dentro del sistema, lo cual exige a la escuela transformarse para dar respuesta al derecho a la diferencia.

Por último, como en todo proceso investigativo, son más los interrogantes que se generan que las respuestas dadas, y emergen algunos como los siguientes: ¿Cuál es el imaginario de sujeto directivo que se requiere? ¿El sujeto directivo actual es capaz de gestionar la institución hacia la participación y el trabajo en equipo apoyado en aliados estratégicos, personas o instituciones que posibiliten el desarrollo de toda la comunidad educativa? ¿Reconoce el sujeto directivo que el otro piensa y actúa diferente y que puede construir con él?, ¿Propende por la formación de sujetos ciudadanos que sean interlocutores con la diversidad social y política?

Bibliografía

Fuentes

- Aisncow, Mel y Booth Tony. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Index for inclusion*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Centre for studies on inclusive education (CSIE)
- Aisncow, Mel, Booth, Tony & Dyson, Alan. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. En: <http://bit.ly/139nLFe> (Recuperado en agosto 02 de 2013).
- Alegre, Olga. (1994). *Educación en la diversidad*. En: <http://www.slideshare.net/AlejandroGil84/diversidad-y-educacin-presentacion> (Recuperado en agosto 02 de 2013).
- ASPAEN. (2010). *ASPAEN y el enfoque de inclusión*. En: <http://aspaen.edu.co/newsletter/file/inclusion.pdf> (Recuperado en agosto 27 de 2013).
- Cano Plata, Carlos Alberto. (2010). *Entender las diferencias, multiculturalidad, fragmentación y territorialidades: La alteridad*. En: <http://www.eumed.net/rev/cccss/09/cacp.htm>. (Recuperado el 27 de agosto de 2013).
- Cárdenas, Claudia. (2011). *La diversidad en la diversidad*. En: http://cedum.umanizales.edu.co/epistemologia/educacion_diversidad/criterios/pdf/diversidad_en_diversidad.pdf (Recuperado en agosto 02 de 2013).
- Colombia. Congreso. (1991). *Constitución política de Colombia*. En: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4125> (Recuperado en agosto 03 de 2013).
- Colombia. Congreso. (5 de marzo, 2013). *Ley 1620 por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. En: <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201620%20DEL%2015%20DE%20MARZO%20DE%202013.pdf> (Recuperado en agosto 27 de 2013).
- Colombia. MEN. (1994). *Ley general de educación. Colombia*. En: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292> (Recuperado en agosto 03 de 2013)
- Colombia. MEN. (Junio-julio de 2005). *Ni uno menos*. Altablero, (35). En: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-90001.html> (Recuperado el 27 de agosto de 2013)
- Colombia. MEN. (2008). *Serie de guías No 34. Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan del mejoramiento*. Bogotá. En: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-177745_archivo_pdf (Recuperado en agosto 02 de 2013).
- Colombia. MEN. (2010). *Plan sectorial de educación 2010-2014*. Documento 9. En: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-293647_archivo_pdf_plansectorial.pdf (Recuperado en agosto 03 de 2013).
- Dalmolín, Noemí. (18 de mayo de 2010). Blog. *Alteridad y capacidad de ser otro*. En: http://www.orientar.blogspot.com/2010_05_16_archive.html (Recuperado en agosto 27 de 2013).
- Díaz Haydar, Orietta y Franco Media, Fabio. (Enero-junio, 2010). *Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia), 2008*. Zona Próxima (12), 12-39 Revista del Instituto de Estudios en Educación. Universidad del Norte. En: <http://xurl.es/nuqzl> (Recuperado en agosto 27 de 2013)
- Dietz, Gunther, Regalado H., Rafael y Contreras S. Ricardo. (2010) *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Pluriculturalidad y Educación. Tomo III. En: <http://www.eumed.net/libros-gratis/2010d/801/Exclusion%20educativa.htm> (Recuperado en agosto 03 de 2013)
- Escudero Muñoz. Juan M. (2005). *Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo?* Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 1 (1). En: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf> (Recuperado en agosto 03 de 2013).
- Gil, Santiago. (2012). *De la discapacidad a la diversidad funcional: más allá del lenguaje*. En: <http://www.tecnioaccesible.net/content/de-la-discapacidad-la-diversidad-funcional-m%C3%A1s-all%C3%A1-del-lenguaje> (Recuperado en agosto 27 de 2013)



- González González, María Teresa. (2003). *Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar*. 6 (2). En: http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art7_h.htm (Recuperado en agosto 03 de 2013).
- Krichesky, Marcelo. (2011). *La inclusión como imperativo de las políticas para el siglo XXI, Aportes para el debate en América Latina*. Fundación SES.
- Leithwood, Kenneth & Jantzi, Doris. (2000). *The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with schools*. *Journal of educational administration*. En: <http://www.deepdyve.com/lp/emerald-publishing/the-effects-of-transformational-leadership-on-organizational-eGn7uBq9rk> (Recuperado en agosto 03 de 2013).
- Marconi, Jorge (2012). *Gestión educativa (Educational management)*. En: <http://www.monografias.com/trabajos94/gestion-educativa/gestion-educativa.shtml> (Recuperado en agosto 27 de 2013)
- Palacios Agustina y Romañach Javier. (2007). *El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. En: http://www.diversocracia.org/docs/Modelo_diversidad.pdf (Recuperado en agosto 27 de 2013)
- Pozner, Pilar. (2000). *Gestión educativa estratégica. Módulo 2: Competencias para la profesionalización de la gestión educativa*. IIPE. Buenos Aires.
- Skliar, 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).
- Stoll, Louise y Fink, Dean. (1999) *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir eficacia y mejora*. Barcelona: Octaedro.
- UNESCO y CSIE. (2002). Índice de Inclusión. Desarrollando el Aprendizaje y la participación en las Escuelas. En: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf> (Recuperado en agosto 27 de 2013).
- Unesco. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf> (Recuperado en agosto 27 de 2013)

Referencias

- 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*. Revista Fórum. 1(1), 95-111.
- Backhooff Escudero, Eduardo; Bouzas Riaño, Arturo; Contreras, Carolina; Hernández, Eduardo y García, Marisela. (2007). *Factores Escolares y Aprendizaje en México. El caso de la educación básica*. En: http://www.oei.es/pdfs/factores_escolares_aprendizaje_mexico.pdf (Recuperado en agosto 03 de 2013).
- Carrion Martínez, José Juan y Pulido Moyano, Rafael A. (1998) *Atender a qué diversidad: reflexiones sobre la diferencia, la desigualdad y la discriminación en educación intercultural*. En: Educación y diversidad: XV Jornadas Nacionales de Universales y Educación Especial. (15. 1998. Oviedo). En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=2959> (Recuperado en agosto 03 de 2013).
- Cedeño, Fulvia. (2006). *Colombia, hacia la educación inclusiva de calidad*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Christin, Alberto. (2005). *Blog calidad educativa. El clima escolar y la calidad educativa*. En: <http://www.calidadeducativa.edusantluis.com.ar/2010/11/el-clima-escolar-y-la-calidad-educativa.html> (Recuperado en abril de 2012).
- Colmenares, Yrvis. (2004). *La otredad clausurada: prácticas escolares para la mismidad. Heterotopía*, 9 (27), 45-59
- Colombia. MEN. (2006). *Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con necesidades educativas especiales. Guía 12. NEE*. Bogotá., En: http://www.monitorcd.com/MEN/images_2/archivo1_fc_atencion.pdf (Recuperado en agosto 03 de 2013).
- Corbin, Juliet y Strauss, Anselm. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría*. Medellín. Universidad de Antioquia.

- Del Cesa, Juan. *La diversidad social*. En: <http://cesa-gjp.ning.com/profiles/blogs/la-diversidad-social>. (Recuperado en abril de 2012).
- González G. María Teresa. (2003). *El liderazgo en tiempos de cambio y reformas*. Organización y gestión educativa. Revista del Fórum Europeo de Administración de la Educación. 11 (3), 4-8. En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=759580> (Recuperado en agosto 03 de 2013).
- González Rey, Fernando. (2008). *Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. Diversitas. Perspectivas en psicología*, 4, (2) En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67940201> (Recuperado en mayo 2011).
- Hernández de la Torre, Elena. (2003). *La diversidad social y cultural como fuente de enriquecimiento y desarrollo: Aspectos conceptuales*. En: <http://www.redescepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EDUCACIONESPECIAL/LA%20DIVERSIDAD%20COMO%20FUENTE%20DE%20ENRIQUECIMIENTO.pdf> (Recuperado en agosto 10 del 2012).
- Mata Benito, Patricia y Ballesteros Velázquez, Belén. (Mayo-agosto, 2012). *Diversidad cultural, eficacia escolar y mejora de la escuela: encuentros y desencuentros*. Revista Educación. (Monográfico). (358), 1-685. En: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/numeros-completos/15252-revista-educacion-358final-reducido.pdf?documentId=0901e72b8128d689> (Recuperado en agosto 03 de 2013).
- Morín, Edgar. (1992). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Editorial Paidós.
- Muntaner, Joan. (2011). *Prácticas inclusivas en la educación obligatoria*. Universitat de les Illes Balears.
- Orozco Baños, Brando. *Sobre la alteridad en Levinas. Una aproximación a Totalidad e Infinito*. En: http://www.academia.edu/1032744/Sobre_la_alteridad_en_Levinas_Una_aproximacion_a_Totalidad_e_Infinito (Recuperado en agosto 27 de 2013).
- Pérez, Teodoro. (2006). *El clima escolar, un factor clave en la educación de calidad*. Bogotá. En: http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-308992_archivo.pdf (Recuperado en abril de 2012).
- Quesada Talavera, Balbino A. (2011) *Aproximación al concepto de "alteridad" en lévinas. Propedéutica de una nueva ética como filosofía primera*. Investigaciones Fenomenológicas (3), monográfico: Fenomenología y política. En: http://www.uned.es/dpto_fim/InvFen/InvFen_M.03/pdf/25_QUESADA.pdf (Recuperado en agosto 27 de 2013).
- Rogero, Julio. (21 de octubre de 2000). *Trabajar con la diversidad para romper las desigualdades. Materiales de trabajo para una conferencia*. Valencia, España. En <http://www.nodo50.org/igualdadydiversidad/home.htm> ((Recuperado en mayo 2012)
- Sandoval M., López, M. L. Miquel E., Durán D.Giné, C., Echeita, Gerardo. *Index for inclusión. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. *Contexts Educativos*, 5 (2002), 227-238
- Soto, Norelly. (2007) *¿Diversidad-inclusión vs transformación?*. En: <http://web.usbmed.edu.co/usbmed/elagora/hm/v7nro2/documentos/capitulo%2011.pdf> ((Recuperado en mayo 2012)
- Soto, Norelly. (2008). *Representaciones sociales y discapacidad*. *Hologramática*. 1(8), 20.
- Vásquez Herrera, Evangelina. (Coord. (2010). *Programa escuelas de calidad. Alianza por la calidad de la educación. El Modelo de Gestión Educativa Estratégica. Propuesta de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Sub Secretaría de Educación Básica de la SEP*. En: <http://basica.sep.gob.mx/pec/pdf/dprograma/MatGestModulo1.pdf> (Recuperado en agosto 02 de 2013).