

LA ESCUELA COMO CONTEXTO VITAL, LA NUEVA RURALIDAD: UN PRETEXTO PARA INCLUIR-NOS¹

THE SCHOOL AS VITAL CONTEXT, NEW RURALITY: AN EXCUSE TO INCLUDE US

María Eugenia Maldonado²
María Angélica Ortiz Salazar³
Elsa Ruth Giraldo Campuzano⁴

María E. Maldonado; María A, Ortiz; Elsa R. Giraldo / Sophia / No.8 / p.p. 11-20 / ISSN: 1794-8932
Recepción: Julio 11 de 2012 – Aceptación: Septiembre 5 de 2012.

Resumen

Este artículo es resultado de la investigación que se ha desarrollado en torno a la inclusión escolar en el sector rural, denominado: “La Escuela como contexto vital, la nueva ruralidad un pretexto para incluir-nos”, donde se exponen algunas consideraciones/preocupaciones sobre la inclusión educativa, que van encaminadas hacia una ruptura de la política pública o debida por la apuesta/postura orientada a una política de vida, que logre trascender las relaciones agenciadas por normativas vigentes, hacia relaciones/interactuaciones entre los sujetos que están siendo, en co-existencia, donde la inclusión educativa, en este caso en el contexto rural pase de statu- quo del sujeto, a la inclusión como espacio vital de acontecimientos. Abordar esta apuesta, implica reconocer cómo el tema de la inclusión escolar ha sido planteado, analizado y legislado a nivel local, nacional e internacional, al igual que ha estado presente en las agendas de los países, puesto que se considera que la educación/escuela en cualquiera de sus niveles y modalidades, debe contribuir a formar el ser humano. Sin embargo, surgen algunos interrogantes alrededor de las políticas establecidas, pues aún se evidencia la existencia de población en edad escolar que esta fuera del sistema educativo y otros que han logrado acceder a éste desertan, o estando dentro se sienten excluidos. Para aproximarnos a entender o dar respuesta a estos interrogantes desde contexto rural en la ciudad de Armenia, se inicia un recorrido por la historia de la inclusión educativa, reconociendo que su instauración surgió con la integración de poblaciones con algún tipo de discapacidad, para llegar a la formulación de una educación para todos, situación que en la actualidad se sigue entendiendo/asumiendo la inclusión, como la vinculación de la población vulnerable-discapacitada como una respuesta educativa y no como política de vida en la escuela.

Palabras clave

Inclusión escolar, Escuela, Nueva Ruralidad, Subjetividad.

¹. Artículo resultado del proyecto de investigación: “La Escuela como contexto vital, la nueva ruralidad un pretexto para incluir-nos”, de la Maestría Educación: Desarrollo Humano de la Universidad San Buenaventura de Cali en convenio con la Universidad La Gran Colombia. Seccional Armenia. Grupo de Investigación Paideia, Categoría A. Colciencias.

². Licenciada en Pedagogía Reeducativa de la Universidad del Quindío, especialista en Orientación Escolar de la Universidad del Quindío. Asistente de Vicerrectoría Académica de la Universidad La Gran Colombia Seccional Armenia. Integrante del Grupo de investigación Paideia. Universidad La Gran Colombia Seccional Armenia. Armenia Quindío, asisacademica@ugca.edu.co. Colombia.

³. Economista. Especialista en Gestión de Proyectos de Desarrollo de la Universidad La Gran Colombia seccional Armenia. Asesora de Grupos y Semilleros de Investigación de la Universidad La Gran Colombia seccional Armenia. Integrante del Grupo de Investigación Paideia. Universidad La Gran Colombia Seccional Armenia. gruposdeinvestigacion@ugca.edu.co. Colombia

⁴. Profesional en Gestión Empresarial de la Universidad Industrial de Santander, Especialista en Educación en Derechos Humanos de la Universidad Santo Tomás. Coordinadora de Proyección Social de la Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables de la Universidad La Gran Colombia seccional Armenia. Integrante del Grupo de Investigación Paideia. Universidad La Gran Colombia Seccional Armenia. proysocialfceac@ugca.edu.co. Colombia

Abstract

The main objective of this article is to make a reflection on the processes that have been forwarded around the research spirit at the Gran Colombia University Armenia headquarters, both to the theoretical as to the praxis levels as well as to postulate the systemic formation of teachers and students' research, scientific, creative and critical thinking competences. There is also a necessity to continue consolidating the subject of investigation within the UGCA formal academic programs from the challenges we have been working on since 2009: configuring the research lines as fields of inquiry, converting the research groups into genuine academic communities; formulating long term research projects enabling to trace the future of the region, and to train the students on the competences demanded by a world of challenges and globalization.

Key Words

Research, Quest Fields, Academic Communities, Research Projects, Research Formation.

Introducción

La presente investigación está inscrita en el campo de educación y desarrollo humano y en el grupo de investigación PAIDEIA de la Universidad La Gran Colombia, Seccional Armenia, con respecto al campo se puede afirmar que las tensiones que surgen en éste, se dan en torno a la manera como históricamente se evidencia el lugar del sujeto maestro-estudiante en y desde la inclusión, que posibilite el incluir-nos en escenarios de nueva ruralidad. Es así como desde este contexto, se indaga sobre las formas –expresiones-relaciones-interactuaciones que se dan en la escuela rural en el presente, la dimensión histórica y los sujetos en vínculo con el saber-conocimiento que circula a partir del acto de educar.

El grupo de investigación PAIDEIA, alimenta y retroalimenta el discurso educativo, contribuyendo en la formación de sujetos en, desde y para la alteridad, la otredad. En este sentido, en la investigación, surge el siguiente interrogante: ¿Qué tensiones existen en la nueva ruralidad que generan emergencias vinculantes y potencian el incluir-nos?, cuestionamiento que posibilita avanzar hacia una de las realidades en las que se ve inmerso el sujeto y los distintos procesos de inter-subjetivación.

De igual manera, emergen otras preguntas a través de las cuales se puede orientar la investigación: ¿A qué educación deseamos que accedan los que están fuera del sector educativo/escuela/aula? ¿Cómo lograr pensar-se-nos la inclusión tomando distancia de las políticas y programas de cobertura?,

¿Cómo lograr que los docentes revisen-mos, evalúen-mos las prácticas pedagógicas para que éstas generen inclusión? ¿Cómo lograr que los niños y los maestros que habitan la escuela se sientan felices allí? ¿Cómo lograr que los niños que gritan en silencio que la escuela los cobije, sean escuchados y lleguen a ella para permanecer allí? ¿Cómo lograr que los maestros se sientan incluidos y reconocidos? ¿Cómo lograr que se reconozca a los actores de la escuela como sujetos eco-socio-políticos en posibilidad de co-existir?

A partir de este interés de indagación se evidencia la necesidad que el sistema educativo/escuela/maestros/aula/comunidad educativa/ sea igualmente analizado desde la inclusión para garantizar en los sujetos que participan, una movilidad de pensamiento, que convoque a nuevas o diferentes formas de pensar y poder dar cuenta de la relación de éstos con sus campos de estudio y su sentido de vida. Que además genere, el deseo de participar en procesos de construcción de ciudadanía y poder vislumbrar la ruta hacia un futuro posible.

El trabajo de campo se realizó en dos sedes de la institución educativa El Caimo del Municipio de Armenia - Quindío, en la primera parte se elaboraron algunos supuestos previos, producto de la elaboración del estado de la cuestión y de la metódica denominada: "Sensibilidades y racionalidades expandidas en el topos de la triada: Dintorno, Entorno y Contorno". En la segunda se evidencian los resultados del trabajo de campo, desde lo enunciado por los actores del dintorno, contorno y entorno frente a lo que se ha asumido y se ha configurado/implementado

como inclusión escolar. Finalmente, las conjeturas previas son enriquecidas, o cotejadas con los diversos momentos de descripción, análisis e interpretación de la información recibida, a través, de las historias de vida, talleres lúdicos, entrevistas semiestructuradas y observación participante, que posibilitaron la consolidación de los hallazgos que se presentarán de manera más detallada en el apartado de resultados.

En la investigación se indagó acerca del sujeto rural en sus aspectos bio, psico, eco, antropo, ético, pedagógico, social, para propiciar el surgimiento de posibilidades de formación en la Escuela, para favorecer condiciones de transformación e inclusión del hombre y la mujer campesina, a partir de la nueva configuración y lectura del contexto rural, tendientes a la generación de movi­lidades mediante métodos transdisciplina­res, que vislumbren la complejidad del ser y ayuden a forjar la búsqueda de un horizonte de sentido frente a la responsabilidad del propio ser y del ser planetario.

Lo anterior sin desconocer que en la actualidad el sector rural en América Latina, particularmente en Colombia y el departamento del Quindío, está pasando por un proceso de transformación que va desde los ámbitos económicos, políticos, culturales, técnicos-tecnológicos, hasta lo social, producto de la globalización de la economía y del modelo de desarrollo instaurado. Alain Touraine considera que: “La aparición de la sociedad industrial reemplazó al ciudadano por actor económico y, más concretamente, por clases antagónicas.” (Touraine, 2000: 16). Este postulado invita a identificar cómo los sistemas de agricultura tradicional y contemporáneos, configuran un conjunto de saberes y prácticas sociales/culturales, que facilitan el surgimiento de otras subjetividades en los actores de este sector, donde algunos de ellos, posiblemente habitan la escuela. Además es indiscutible que el auge de la tecnología, los medios de comunicación y la sociedad de consumo, influyen en la configuración de subjetividades contemporáneas.

Desde estos enunciados, surgen las siguientes inquietudes frente a la escuela rural: ¿Qué ha

configurado la escuela/aula rural como inclusión escolar?, ¿El docente reconoce estas subjetividades emergentes en la escuela, o sólo responde a políticas públicas?, interrogantes que Espitia y Valderrama consideran como “decisivos en la construcción de identidades sociales, ya que expanden la necesidad de participación, trasforman la cultura política vigente y posibilitan el surgimiento de nuevas subjetividades.” (Espitia y Valderrama, 2009:174) o responden a intereses institucionales y hegemónicos en torno a la inclusión propugnando por garantizar una educación para todos.

La inclusión educativa en el mundo y en Colombia se ha configurado como una política pública debida, inicialmente pensada para atender los niños, niñas y jóvenes con alguna discapacidad, implementando estrategias encaminadas a responder por aspectos tales como: cobertura, calidad, permanencia y promoción. Posteriormente fue orientada hacia la incorporación de los sujetos desde el reconocimiento de la diversidad, apostando a la eliminación de barreras dadas por condiciones de raza, cultura, etnia, estrato socioeconómico, entre otras.

No obstante, a pesar de estos tránsitos, la inclusión asumida como proceso de acogida a la diferencia y a la apuesta por una educación para todos, no ha logrado los resultados deseados, porque se ha fundamentado en la necesidad de homogenizar e igualar todos los ámbitos educativos, para nuestro caso el rural, sin reconocer las particulares, necesidades e intereses propios de cada contexto. Esta situación no es consecuente con el propósito de la inclusión educativa como política de vida, que como apuesta de la presente investigación, posibilite la de-construcción y la re-significación, desde un nuevo ámbito de inclusión escolar.

La principal intención debe ser el reconocimiento de la diferencia desde la misma, la otredad y la alteridad que emergen de cada subjetividad construida a través de la historia, la cultura y de aspectos socioeconómicos inherentes a cada ser humano y que se consolidan a partir de la

intersubjetividad y las interacciones de éstos con el otro, los otros y el nosotros que están siendo con el mundo. Así, la inclusión es un reto para la educación en el ámbito rural y se convierte en una línea de fuga que conduce a una educación para la co-existencia desde el reconocimiento de la diversidad humana y del lugar del maestro/estudiante como sujetos de derechos desde lo que significa estar, participar y pertenecer, dar la voz al otro.

Materiales y métodos

La investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo porque desde allí se logra, como lo expresa Carvajal: “una recuperación real de las relaciones sociales, devolviendo el protagonismo y la voz a los propios sujetos.” (Carvajal, 2008). De esta manera la comprensión de este enfoque, se asume como propósito para vislumbrar de manera holística y sistémica en los sujetos que habitan la escuela rural, aquellos rasgos que sobre la inclusión se indagaron y abordaron. Lo anterior sin acudir a metodologías que históricamente han logrado posicionarse para alcanzar el criterio de cientificidad y la búsqueda de verdades absolutas y universales, sino trasegar hacia una apuesta metódica que permita abordar el interés de indagación desde la configuración de una ruta-camino- trayecto sensible /reflexivo, pero riguroso, que abra las puertas a la labor que como investigadoras/indagadoras conduzcan a la reflexión-reconocimiento de la tarea realizada históricamente desde diversas metodologías logrando prescindir de métodos estructurados para continuar abordando el problema, con el más amplio despliegue de instrumentos conceptuales y metodológicos propios para proyectar una ruta.

De esta manera el camino propuesto desde el enfoque cualitativo y en diálogo con técnicas cuantitativas, reclaman no sólo reconocer la necesidad de superar racionalidades inscritas en el pensamiento de la modernidad, sino emerger hacia otras, que reconozcan la incorporación del sujeto en los ambientes que le son propios al acto humano de conocer. Desde esta perspectiva, la investigación se ubica en los caminos trazados por la hermenéutica, permitiendo reconocer que la realidad va más

allá de la expresión de ciertos órdenes preestablecidos, producto de las regularidades que se pretenden capturar al momento de hacer lectura de un fenómeno en particular, sino validar la posibilidad que las realidades son construcciones sociales donde el sujeto se implica en un acto protagónico. La realidad se convierte en el mundo de la vida. (Habermas).

En el acto de la comprensión es perentorio superar al “tercer excluido” e ingresar en ambientes donde se comparten mundos de vida y se apuesta por nuevos horizontes de sentido. (Heidegger). La experiencia del conocer, comprender la vida y lanzar horizontes de sentido, es un movimiento simbólico, que se sucede al interior del lenguaje (Gadamer) y del evento vital de la existencia. Mundo de la vida – horizonte de sentido son expresiones significativas en la andadura para situar-se-nos en la hermenéutica, no sólo como la interpretación de las representaciones de los actores que configuran la escuela rural, sino para entrar en contacto en el acto indagador que subyace en cada una de las personas que como sujetos en potencia, están siendo y están ahí en la escuela como contexto vital.

El trabajo de campo estuvo centrado en El Caimo, corregimiento de Armenia - Quindío, ubicado al sur-occidente del casco urbano. Esta población representa la zona rural del municipio, está conformado por veinticuatro veredas. Posee una ubicación estratégica dentro de la estructura productiva del Quindío y se ha convertido una ruta esencial para el acceso a varios municipios, que en la actualidad son reconocidos como atractivos turísticos de indole nacional.

El Caimo es el territorio rural con más población que la del Municipio de Armenia, según el resultado del Censo general de 2005, realizado por el DANE, donde se encontró que 7.554 personas viven en lugares distintos a la cabecera municipal y la población rural comprendida entre los 5 y 15 años de edad presenta un analfabetismo de 8,9%. La educación rural en la ciudad de Armenia esta ofertada por esta institución, la cual cuenta con quince sedes, ubicadas en las diferentes veredas del corregimiento, como se describe a continuación:

Tabla 1. Sedes Institución Educativa El Caimo

Educación rural de Armenia- Quindío: Corregimiento el Caimo	
Instituciones	Sedes
Institución Educativa El Caimo	El Caimo
	Atanasio Girardot
	Corinto
	El Mesón
	Etelvina López
	José Antonio Galán
	José María Córdoba
	La Pradera
	Murillo
	Nuevo Reino
	Pantanillo
	Pastora Montoya
	Santa Ana
	Tigresos
Villa Oliva	

Fuente: Plan de desarrollo Municipio de Armenia 2012-2015

Teniendo en cuenta que este ejercicio de indagación, se centra en la inclusión educativa del sector rural, se determinó trabajar en dos de las quince sedes de la Institución Educativa y se denominaron como escuela 1 y 2. Las Escuelas seleccionadas tienen matriculados diecinueve y veintidós estudiantes, respectivamente, las edades oscilan entre cinco y quince años. Ambas instituciones cuentan cada una, con un docente, que trabaja en aula multigrado bajo el modelo educativo de Escuela Nueva.

La apuesta metódica para la investigación, se denominó: “Sensibilidades y racionalidades expandidas en el topos de la triada: Entorno, Dintorno y Contorno”, donde se retoma del campo de la administración estos conceptos y se trasladan analógicamente al contexto educativo de la escuela en la nueva ruralidad, que permita desde esta postura, evidenciar en los sujetos que la habitan, los procesos de inclusión a partir de las interacciones que vivencian.

Hacer la analogía empresa/escuela desde estas concepciones implica establecer, quiénes conforman en primera instancia el dintorno en cada escenario, que para la escuela estará representado por los niños, dado que son quienes reflejan los valores, normas, conductas

aptitudes, acciones, pensamientos que enmarcan la cultura y reflejan a través del contorno lo que es la escuela desde lo individual (sujeto) y lo colectivo; y en la empresa está representado por los clientes internos. Es así, como el dintorno conforma la manera de hablar, los conocimientos y la conducta expresada de los sujetos.

El contorno por su parte hace alusión en la presente analogía en la escuela, a los maestros, quienes representan la voz del sistema educativo (leyes-normas) y la trasmisión del conocimiento a partir de la historia, cultura y raíces de la misma escuela y de él mismo como sujeto, lo que le permite establecer interacciones alrededor del saber con el propósito de configurar en los sujetos o actores (dintorno) identidades, dejando huella, mientras que en la empresa el contorno es la imagen corporativa – cultura organizacional, el sello distintivo de la misma.

Por último el entorno para la escuela está representado por los padres de familia, como aquellos sujetos que hacen parte de ésta, en ruta más distante- externa, que aunque participa del proceso formativo del dintorno, tienen la autonomía- posibilidad de hacer lectura de esta para elegir el lugar en donde se

dé la continuidad del proceso formativo de sus hijos, para la empresa el entorno son los clientes externos, compradores, inversionistas, accionistas y competidores.

Esta apuesta metódica permitió la comprensión de la escuela como contexto vital e inmersa en el fenómeno de la nueva ruralidad, asumiendo este fenómeno como lo define Amtmann y Amtmann.

Nueva Ruralidad es un constructo que con sus perspectivas teóricas y matrices conceptuales derivadas, se ha desarrollado en América latina en las últimas décadas. En esencia se intenta dar cuenta de transformaciones en el medio rural –inserto en la sociedad ampliada- como producto de la expansión de los procesos de globalización que con sus componentes comunicacionales, productivos, tecnológicos y

económicos, alcanzan al mundo rural induciendo fuertes transformaciones. En principio, nueva ruralidad se refiere a que la ruralidad, como fue definida en términos tradicionales, ya perdió vigencia. La industrialización de la agricultura y la urbanización de las comunidades rurales acabaron con su versión tradicional, pero no con la ruralidad. (Amtmann y Amtmann, 2005).

En principio, nueva ruralidad se refiere a que la ruralidad, como fue definida en términos tradicionales, ya perdió vigencia. La industrialización de la agricultura y la urbanización de las comunidades rurales acabaron con su versión tradicional, pero no con la ruralidad. (Amtmann y Amtmann, 2005). Todos estos elementos de este camino por recorrer-se lo representamos en el siguiente trayecto hologramático.

Trayecto hologramático de la metódica propuesta



Fuente: Las autoras

Teniendo en cuenta lo anterior, el abordaje metódico para indagar sobre los sujetos que integran el dintorno, contorno y entorno en la escuela, se realizó a partir de los siguientes instrumentos:

Para el dintorno: Niños – Estudiantes – talleres lúdicos a través de juegos cooperativos, herramientas que permitieron evidenciar el lugar de éstos en la escuela-aula como

escenario para las interactuaciones, donde se visualicen aspectos como el conocimiento, los procesos de inclusión o exclusión y desde cuáles sujetos se potencian.

Para el análisis del contorno: Docentes, se acudió a las historias de vida, dado que éstas como narrativas vitales, permiten profundizar y comprender como lo dice Carvajal: “el interior del mundo los sujetos que quiere estudiar.”

(Carvajal, 2008), posibilitando la lectura de vida alrededor del rol que ejercen los docentes y sus modos de entender, comprender, asumir, transmitir y configurar procesos de inclusión o exclusión. Por último y no menos importante, se asume como entorno: a los padres de familia, quienes a partir de las entrevistas semiestructuradas, condujeron el proceso, por rutas interpretativas de las lecturas que hacen éstos, otorgándoles la palabra/voz a aquellos que en ocasiones, no opinan ni se inmiscuyen en el proceso educativo de sus hijos para lograr de esta forma, percibir aspectos aún sin enunciar –generando la posibilidad de pasar de ser sujetos silentes a sujetos cuya voz tiene eco, un lugar, una opción identificando con ellos desde las interacciones, procesos de inclusión o de exclusión que se dan en la escuela rural.

Una vez realizados estos recorridos-trayectos indagadores de los sujetos, se inició el camino de la triangulación de las lecturas de realidad hecha a través de éstas herramientas apoyándola adicionalmente en la observación participante, cuyo resultado fue triangulado con los postulados de los autores convocados y las propias concepciones –epistemes comprensivas, siempre vistas desde la escuela como contexto vital, inmersa en la nueva ruralidad.

Resultados

Luego de aplicar los instrumentos establecidos, se inició la labor de aprehensión de la realidad expuesta desde el dintorno, contorno y entorno de las sedes 1 y 2, generando enunciaciones desde cada uno de los actores.

Lo que enunció el dintorno

El conjunto de valoraciones enunciadas por los niños de las escuelas 1 y 2 sobre sus docentes, posibilitaron vislumbrar que las relaciones/interacciones que se establecen con ellos, evidencian rasgos de comunicación vertical, porque el profesor se reconoce y posiciona como quien posee el control/poder/conocimiento-saber, y los estudiantes por su parte, lo reciben de manera unidireccional. Las guías de aprendizaje y el

aula como espacio indispensable para el desarrollo de la clase, ocupan un papel protagónico.

Sin embargo, cabe resaltar que existen algunas características que potencian la inclusión desde la otredad, en donde un grupo de estudiantes tanto de la escuela 1 y 2, señalan que el docente con sus actitudes, les demuestra respeto, cariño y manifiestan igualmente, que en los casos en los que se presentan algunos conflictos entre compañeros, el docente los aconseja y les expresa: “no peleen, no presten atención, perdónense” y los hace participes de las actividades que desarrollan al interior de la escuela, los escucha, promueve juegos y propicia espacios de integración. A través de estos rasgos se pueden evidenciar algunos cambios paradigmáticos que se han dado, dejando de lado las formas tradicionales heredadas de la modernidad. Es importante reconocer que los cambios son transicionales, no surgen espontáneamente, son resultado de un proceso en tiempo y espacio, como se mencionó anteriormente, las escuelas sujetas a este estudio, dejan entrever relaciones más afectivas y cordiales entre los estudiantes y los profesores.

El Ministerio de Educación, las Secretarías Departamentales y Municipales, los Directivos, Profesores, Padres de Familia y Estudiantes deben comprender y asumir que la inclusión no sólo es un asunto de discapacidad física, cognitiva, sensorial, de cobertura, de calidad, sino que abarca asuntos de comunicación, comprensión y reconocimiento de la otredad en la que se ve inmerso y co-implicado cada actor.

Lo anterior permite señalar que en las escuelas 1 y 2, de acuerdo a las estrategias que se han implementado, propician el acercamiento y el diálogo entre docente y estudiantes alrededor del saber/conocimiento, donde se reconoce las potencialidades así como las dificultades para el aprendizaje, y algunas circunstancias particulares de su medio familiar.

Sin embargo, se evidencia a partir de las relaciones/interacciones entre docente-estudiante, que no se reconoce desde el docente a ese otro “estudiante” como aquel ser,

siguiendo a Skliar y Téllez que tiene la posibilidad de cuestionar sus actos, el saber y el mismo contexto rural que emerge en tiempo presente, entre otras. Un ejemplo se evidenció, a través de la observación participante, donde el avance de cada estudiante en la guía, es un proceso de individual, aunque valioso y significativo para el objetivo de la misma y para el desarrollo de las capacidades de cada uno, no se dimensiona la retroalimentación colectiva que posibilite la participación del otro y los otros para compartir resultados, puntos de vista y dar la oportunidad de asumir otras posturas, también se evidencia poco acercamiento al contexto rural desde la perspectiva de nueva ruralidad.

Es importante destacar, que dentro del proceso de observación, se evidencia en los niños una interacción en rasgos de amistad, integración y conocimiento del otro, en este contexto el docente propicia espacios en los que los estudiantes más avanzados lideran procesos de monitoria con el fin de acompañar y apoyar a quienes no han alcanzado los logros y así obtener resultados importantes en la formación. De igual forma, en los espacios de recreación los estudiantes ejercen liderazgos valiosos, asumiendo responsabilidades delegadas por los docentes, con la aceptación y reconocimiento de los compañeros.

Lo que enunció el contorno

Desde las historias de vida, los profesores de las escuelas rurales 1 y 2 de la institución educativa El Caimo, se evidencia que han sido sujetos formados académicamente para ejercer la docencia y cuentan con una experiencia importante desde el ejercicio de la misma, percibiendo un ser humano colmado de riquezas y fortalezas construidas en el día a día de su labor y desde sus familias, hogares y comunidades educativas. Cualidades que han sido construidas por experiencias valiosas que han fortalecido y hecho de ellos, personas con un potencial humano construido desde la humildad de sus ancestros, donde experiencias vitales, rasgos comunes y las diferentes circunstancias sociales, culturales, religiosas y políticas de sus historias, han dejado recuerdos imborrables en sus vidas.

De esta forma, conocieron en su proceso de formación, diferentes espacios educativos y profesores que dejaron huellas en las dimensiones de su ser, algunas marcadas por recuerdos de agresividad física y el ejercicio de una autoridad basada en el temor y otras por la afectividad. Estos docentes cuentan con experiencias acompañadas de sentimientos de regocijo por una labor que no siempre es bien recompensada, pero que desde el compromiso con los niños y sus procesos de aprendizaje, se convierten en cúmulos de alegrías y satisfacciones, por la labor cumplida.

Desde su proceso de formación y experiencia docente frente a la inclusión educativa dan cuenta de ésta a partir de la aceptación de la diferencia, la discapacidad física y cognitiva o sensorial, se sitúa la inclusión en el discurso cuando se relaciona exclusivamente con el acogimiento en las aulas regulares, de las personas en condición de discapacidad; adicionalmente reconocen que la institución educativa ha recibido apoyos de la Secretaría de Educación, en cuanto a la caracterización de estudiantes y en la conformación de un equipo de inclusión que opera desde la sede central, asumiendo la inclusión, como asunto de normatividad que se debe cumplir, con la recepción de todos los estudiantes. De esta forma se hace evidente que la inclusión escolar se da en las escuelas 1 y 2 desde política debida y no como política de vida para dar voz al otro, los otros, entre nosotros, en verdadera intersubjetividad.

Por otra parte, expresan, que al llegar a trabajar en la zona rural viven una experiencia gratificante dado que tienen un número menor de estudiantes que les posibilita vivencias diferentes con los grupos/grados que comparten una misma aula, pero a su vez, se asumen nuevos retos de responsabilidad que les compromete a prepararse diariamente en los cinco grados de formación, sintiéndose satisfechos porque vienen de experiencias agotadoras en el ámbito urbano.

Adicionalmente, entre los hechos que les han sorprendido, se encuentra en el cambio del sujeto rural que habita hoy la escuela. Puesto que éste era sinónimo de pobreza, limitación y

carencia, pero no es así. Han encontrado que tanto en los espacios de la escuela como en los mismos hogares, los niños cuentan con mejor calidad de vida por la infraestructura física de la vivienda, las comodidades que superan las condiciones básicas, servicios públicos completos incluyendo teléfono, celular, computador y otros elementos de tecnología que coadyuvan en todas sus labores, hasta el medio de transporte que utilizan.

Lo que enunció el entorno

En el análisis del entorno a través de la observación de comportamientos de los padres y las respuestas dadas a las preguntas hechas a los mismos en la escuela rural 1 y 2 de El Caimo, se evidencia que las características de las familias de los niños son factores importantes que explican los resultados frente a la comunicación con los docentes y por consiguiente a la interacción/actuaciones como producto del proceso de una educación inclusiva, desde la otredad y alteridad.

Estas características en su mayoría dejan percibir, que los padres son campesinos trashumantes, que ejercen labores de agregados, cuidadores y mayordomos de predios dedicados a los cultivos y al turismo rural; son personas con un nivel educativo relativamente bajo, que oscila entre segundo y quinto de primaria y además, son personas tímidas, poco expresivas, con altos sentimientos de gratitud, llenos de expectativas frente a la educación, como única posibilidad y esperanza de superación y de un futuro mejor para sus hijos. Siempre determinados a que éstos, se alejen del campo para lograr el mejoramiento de las condiciones de vida, porque consideran que este contexto, no propicia las suficientes oportunidades, aun reconociendo que las condiciones de la ruralidad han cambiado por la incidencia de los procesos del manejo del agro, por la globalización y la incursión de otras tecnologías.

Pese a lo anterior, los padres dentro del proceso de observación y de aplicación de los instrumentos, consideran que el proceso educativo al que acceden sus hijos es bueno y consideran que el docente cuenta con las

capacidades suficientes para ejercer su labor, señalando que él se interesa por las dificultades (socio-afectivas y cognitivas) que presentan los estudiantes, es respetuoso y a la vez afectivo, genera confianza en la relación con ellos, la convivencia y el clima escolar, son adecuadas para superar las dificultades de aprendizaje que puedan tener, porque sí hay una preocupación en el docente para que los niños logren los propósitos formación, precisando que los padres reconocen que la educación de los niños es responsabilidad tanto de la escuela, como de la familia y particularmente, de los padres. Sin embargo, es claro que los padres de las escuelas rurales 1 y 2 de El Caimo, desconocen lo que significa e implica la inclusión educativa y en el mejor de los casos, asimilan este término, con la aceptación de la discapacidad y la limitación de tipo físico.

De otra parte, las relaciones del centro educativo con las organizaciones y las entidades del entorno social, como uno de los lugares para la formación de la sociedad, debe comprometerse con los agentes que la rodean, para así lograr de manera colectiva instaurar el modelo de sociedad que se desea, razón por la cual, se consideró de vital importancia realizar lectura desde los padres de familia y vecinos acerca de la participación que tienen las escuelas rurales de El Caimo, se encontró que estas instituciones sólo ocupan un lugar allí y no hacen parte activa de las decisiones que se toman para el desarrollo de la localidad, no se reconocen las particularidades propias del lugar, ni se vinculan a las actividades culturales, políticas, religiosas ni comunitarias del corregimiento. En otras palabras nos hay una integración que posibilite un ejercicio colectivo en beneficio de todos.

No obstante y a través de la observación participante, se percibe que la relación y particularmente las interacciones entre padres- docentes es distante, donde el docente sigue siendo para ellos, la persona de mayor respeto y autoridad, hecho que impide un acercamiento más abierto y con menores rasgos de rigidez, tal vez si se propiciaran otros espacios diferentes al aula, se potenciaría las interacciones generando significativos cambios en los resultados del proceso

educativo, reconociendo y afrontando de manera conjunta y asertiva las particularidades de todos y cada uno de los actores que habitan la escuela, entendiendo la asertividad como “una habilidad que consiste en expresar en forma clara y directa lo que se está sintiendo en el momento oportuno, cautelando la forma de expresar, de modo que el otro entienda el mensaje, sin sentirse agredido o menospreciado” (Ministerio de educación-Gobierno de la República de Chile, 2008) para potenciar habilidades, fortalecer debilidades y reconocer las necesidades más sentidas en un proceso de complementariedad que conduzca al reconocimiento del otro, lo otro y el nosotros, propiciando y dando la voz al otro, en este caso al padre de familia como sujeto protagonista del proceso de educación inclusiva.

Análisis de lo enunciado

En consecuencia de lo anterior surge la posibilidad de evocar pronunciaciones otras, en relación a la inclusión escolar. Lo que lleva a pensar la deconstrucción de los discursos sustentados, establecidos y elaborados desde la discapacidad, la visión médica, el acceso, la diversidad o derecho a la educación, una educación para todos, tarea que envuelve la necesidad de entender- asumir el aula como escenario vital para el encuentro con el otro, donde se desvanezcan las resistencias de unos actores hacia otros, las cuales sólo se detectan al otro lado de la mirada.

Es así como se evidencia que el encuentro entre docente- estudiante o entre otros actores de la escuela rural, genera o viabiliza procesos de inclusión. Para el caso de los docentes y como lo dice Zambrano:

No escucha la mirada que resiste podrá caer en la expresión de un no-poder y legitimar el no deseo; pero si el docente mira con detenimiento dicha resistencia, ésta se convertirá en una oportunidad que simboliza el momento de ir en búsqueda del otro. (Zambrano,2000: 80).

Sin embargo, ir en busca del otro no implica sujeción, sometimiento, subordinación, sino la exigencia por el reconocimiento que el otro le

merece, donde el proceso de enseñanza aprendizaje logre romper la frontera entre cuerpos, miradas y subjetividades que posibiliten la eliminación de toda clase de rechazo, exclusión o marginalidad.

En consecuencia, lograr comprender la inclusión a partir del encuentro y reconocimiento del otro, exige de los docentes una ética que le invite a pensar-se sus actos y acciones. De igual forma, a un análisis de sus competencias profesionales, las cuales deben dar cuenta de su compromiso por el otro, ese otro que hace posible la emergencia de su ser maestro, es así como el encuentro con el otro establece el inicio del rito del nosotros, en el cual se rompe el límite del adentro y del afuera, se da lugar, se incluye, nos incluimos.

Discusión de resultados

El resultado de estos caminos construidos establece en cada uno de los actores, entre ellos, las investigadoras/indagadoras, la configuración de la inclusión escolar como una esperanza para la escuela rural en tiempo presente, en la cual se demande un nuevo entramado, una de-construcción de la inclusión, desde las interacciones en posibilidad de incluir-se-nos en la escuela- aula como espacio dialogante cotidiano, o parafraseando a Freire apostar por una pedagogía que cultive a los sujetos, a través, de acontecimientos cotidianos, donde se supere como lo expone él, la condición de opresores y/o de oprimidos, así como la educación bancaria, que conlleve a todos los sujetos al cultivo del ser, desde la biofilia (en relación con lo otro) y no desde la necrofilia (relación mecánica). (Freire, 2008)

En la introducción se plantean una serie de preguntas que se convirtieron en el hilo conductor de la investigación, la presente discusión pretende arrojar luces sobre estos interrogantes y servir de entramado para las conclusiones finales:

Una mirada a la inclusión desde lo instaurado hacia su nueva concepción

Los resultados obtenidos permiten plantear que los seres humanos, a partir de nuestra

existencia, de las relaciones que establecemos con el otro y lo otro, compartimos características que nos hacen iguales, singulares y plurales, donde cada uno es diferente desde la manera de obrar, de asumir-se, y de comportar-se, evidenciándose una desigualdad que nace de las singularidades propias; conocer estas particularidades, especialmente aquellas que determinan el acto individual de aprender y de autorrealización personal, para el desarrollo humano y su humana existencia, es y debe ser, la esencia misma de la educación que nos ocupa—convoca.

Una educación en la que sociedades actuales, pregona en sus planes, programas, proyectos y políticas, la búsqueda del mejoramiento de la calidad de vida de sus habitantes a través de la inclusión, lo que se convierte en un reto o desafío para cualquier comunidad que pretenda lograr significativos cambios en su historia y la forma de ser y estar -siendo de sus habitantes en y con el mundo.

La educación vista de esta manera, se asume de cara al presente en un acontecimiento vivo esencial, por medio del cual, se forjan perspectivas para la recuperación del ser humano, de su historia y cultura, aspectos que él está en posibilidad de de-re-construir con el otro, lo otro y nosotros. Entendida de esta forma la educación, se constituye en el escenario propicio para los procesos de socialización, comunicación y reconocimiento humano y por tanto, precursora de circunstancias precisas para el comportamiento social de los pueblos. Es así como la institución escolar concibe su razón de ser.

Por lo anterior, la escuela desde su instauración tal y como se ha concebido, recuerda permanentemente que la educación, es un acto inevitable en la vida del hombre, un proceso que acompaña al ser humano desde el mismo instante en que empieza a disfrutar la vida y hasta el momento de morir, como lo concibe la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, adoptada por las Naciones Unidas. Aquí se expone cómo la educación/escuela en cualquiera de sus niveles y modalidades debe contribuir a forjar el ser humano, no sólo como un miembro de la sociedad, sino que además,

ella es también una condición *sine qua non*, para hacer de ésta un factor primordial, en donde se fundan las posibilidades para el desarrollo humano.

Desde estos postulados, atañe entonces a la educación/escuela, trascender la instrucción, la distribución del saber/conocimiento, la reproducción de la cultura y de los cánones establecidos para perpetuar las relaciones de poder y control, para reconocer al docente según Artavia como aquel que tiene “la autoridad para decidir sobre las actuaciones que se van a suscitar con la y el estudiante”. (Artavia, 2005:2), hacia la configuración de seres humanos auto-ético-político-estéticos, en relación consigo mismo (mismidad), con el otro (otredad), afirma Delors:

La función esencial de la educación en el desarrollo continuo de la persona y las sociedades, no como un remedio milagroso... sino como una vía, ciertamente entre otras, pero más que otras, al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras, etc. (Delors, 1996:7).

A partir de estas premisas se concibe que si existe exclusión en el ámbito educativo, debe haber procesos de inclusión escolar, donde se hace necesario pensar-nos las formas de la exclusión educativa desde la imposibilidad de acceder al sistema formal de educación, pasando por el perder su pertenencia, hasta llegar a la “exclusión inclusiva”, (Socolovsky, 2004:3) referida a la situación de los que están aparentemente en el sistema, tanto en contexto urbano como rural, pero no aprenden lo básico, necesario y fundamental para coexistir.

En los años noventa en América Latina, y concretamente en Colombia, proliferaron y se profundizaron las desigualdades sociales-económicas y políticas; apareció un nuevo fenómeno social denominado vulnerabilidad; palabra que intenta describir tanto las condiciones de indefensión que acontecen en los sectores marginales o de desarrollo incompleto de la sociedad, como la idea de inequidad, inseguridad, indefensión,

desconocimiento, que surgen como producto de la transformación radical de las reglas o relaciones económicas, políticas y sociales. En este sentido la vulnerabilidad desde el campo social, campo de las relaciones llega –emerge– impacta a las comunidades en su contexto urbano y rural, y es así como se ha considerado que la educación puede y debe ser la vía para reducir las inequidades, posibilitando el incremento de las oportunidades en los grupos más vulnerables.

Hablar de vulnerabilidad, de exclusión y de inclusión escolar implica reconocer que tanto a nivel nacional como internacional, se han establecido normas y leyes para promover el ingreso y participación de las poblaciones vulnerables en los procesos educativos. Pero ¿Cómo lograr estos propósitos cuando los seres humanos por su condición o no, de vulnerabilidad no logran acceder o son excluidos del escenario educativo? Interrogante que remite a examinar la inclusión escolar desde política pública debida en tiempo presente a partir del proceso de integración de las personas con alguna discapacidad, puesto que generalmente cuando se habla de inclusión se asume la vinculación y atención de esta población en las instituciones educativas.

La integración escolar ha sido reglamentada a través de diversas normas las cuales no han logrado traducirse en políticas públicas efectivas dado que en gran medida esta acciones se fundamentan en dos ideas equivocadas: “la primera asumir la educación pública como un fenómeno homogéneo y la segunda la idea de la discapacidad como sinónimo de incapacidad”. (Pérez, 2004:3).

Igualmente, ambas ideas son consideradas como cercanas a los autores, dado que en la primera se visualiza que el Estado no tiene en cuenta el sinnúmero de potencialidades, desarrollos, habilidades que en un ser humano con discapacidad puede alcanzar si se le brindan o aseguran los espacios o medios adecuados, y la segunda, porque se ve a esta población como seres de caridad, pasivos y que no pueden incidir en su desarrollo ni en el de la sociedad.

De lo anterior se puede entender cómo la situación de vulnerabilidad de la población con discapacidad no es sólo un fenómeno propio del sujeto sino a su vez, un producto de la relación de éste con el medio social, interacciones que en el mejor de los casos se ven afectadas por barreras materiales, económicas, sociales, culturales y políticas que la misma sociedad establece generando discriminaciones hacia esta población.

En Colombia la Corte Constitucional siguiendo lo establecido por las normas internacionales sobre derechos humanos ha entendido como lo expone Pérez que “el mejor sistema puede asegurar el derecho a la educación de este grupo de población es la integración educativa”. (Pérez, 2004: 14). Este postulado permite entender por qué los niños y niñas con discapacidad fueron integrados al aula regular, dado que la Corte según lo expresa Pérez: “ha señalado la obligación del Estado de disponer, en los establecimientos educativos que integren niños y niñas con discapacidad, de los medios y recursos necesarios para garantizar el ejercicio del derecho.” (Pérez, 2004: 15).

De igual manera, se puede observar que países como Gran Bretaña, Francia, Portugal, España, Estados Unidos y Canadá, durante los años 80 iniciaron grandes reformas en sus sistemas educativos con el fin de garantizar la participación de los niños y niñas con discapacidad; donde inicialmente se pasó de un sistema solamente médico y terapéutico a la incorporación de aspectos pedagógicos para luego establecer las primeras rutas integración escolar para esta población.

Estos primeros intentos de integración se dieron por investigaciones de científicos tanto europeos como norteamericanos, quienes como lo afirma Pérez: “demostraron con el uso de evidencia empírica, que los niños y niñas con discapacidad no llegaban a ser tan diferentes, en habilidades y capacidades a la población sin discapacidad, como para aislarlos en establecimientos especializados” (Pérez, 2004: 20). La Conferencia de Jomtien marca un hito importante como primera aproximación a la inclusión escolar:

El diálogo internacional sobre el lugar que ocupa la educación en la política de desarrollo humano; el consenso en ella alcanzado ha dado renovado impulso a la campaña mundial dirigida a proporcionar una enseñanza primaria universal y a erradicar el analfabetismo de los adultos. (Unesco. 1990).

En Colombia por su parte, en el año 1989 se propone la primera norma legislativa para la creación de centros educativos para atender a las personas con alguna discapacidad de índole mental, física, o sensorial; de esta manera se crearon programas educativos simultáneamente a la educación regular con énfasis más en lo terapéutico que en la pedagogía.

En los años 80 y 90 del siglo XX en Europa se inicia la aplicación de modelos pedagógicos que propenden por la integración de personas con discapacidad al aula regular, buscando superar la segregación socio-cultural. A su vez en Colombia el Ministerio de Educación Nacional – MEN, impulsó la creación de aulas especializadas en los centros educativos para atender a la población con discapacidad a través de equipos interdisciplinarios, dándose así, los primeros acercamientos a la integración educativa y social de esta población en las aulas regulares.

Desde esta perspectiva, se inicia la valoración en Colombia de forma positiva de las diferencias personales de cada individuo, se asume la existencia de la diversidad dentro del ámbito social-educativo, pretendiendo garantizar "el desarrollo máximo de sus capacidades, poniendo a su alcance los mismos beneficios y oportunidades de vida que se ofrecen a las demás personas. (Pérez, 2004: 22).

Como puede observarse el proceso de la integración al sector educación- aula regular de personas con discapacidad, no implica exclusivamente responder al acceso, sino que requiere de acciones y modelo pedagógicos que hagan posible no sólo la integración escolar, sino en otros escenarios de la sociedad, lo que implica que las instituciones educativas deben implementar estrategias que conlleven a

la adaptación de la escuela a las capacidades de sus estudiantes con alguna discapacidad, de tal manera que se haga posible el principio de aceptación de la sociedad a todas las personas en esta condición.

Conclusiones

Se puede concluir que las políticas públicas en torno a la inclusión educativa no han logrado sus objetivos, dado que se han formulado desde mecanismos que garantizan la cobertura, permanencia y calidad y no desde los mismos sujetos y las relaciones/interactuaciones que se tejen en la intimidad del aula, donde el reconocimiento del otro, de alteridades y las construcción de intersubjetividades juegan el papel primordial. Desde esta visión se hace necesario aventurar una ruptura epistémica de la inclusión como política debida, hacia la inclusión como política de vida, en los docentes, directivos y padres de familia en una escuela rural del municipio de Armenia.

De esta forma la inclusión escolar posibilita las condiciones para una educación de calidad para todos los estudiantes, reconoce la diversidad humana y cada integrante o actor educativo como sujetos de derechos y además considera que según Díaz:

A través de la educación que se puede expandir ese horizonte social mediante la generación de una cultura de aceptación a la diversidad desde la más temprana edad. Pero, para hacer realidad esta utopía, se requiere revisar algunos conceptos implicados, como son, por ejemplo, las diferencias entre "estar" en la sociedad y "participar." (Díaz 2008: 23).

Así se puede visualizar que la integración "educativa" como lo expone Díaz:

Se ocupa de realizar toda una serie de modificaciones al currículo que va a cursar el estudiante con necesidades educativas especiales – N.E.E, la inclusión propone que el estudiante curse el mismo currículo que sus demás compañeros; lo único que se requiere es que la institución educativa implemente diferentes estrategias metodológicas a fin de lograr que el

estudiante con N.E.E. se beneficie efectivamente del proceso. (Díaz 2008: 24)

Apostar por una política de vida para la inclusión escolar, implica el reconocimiento del otro, los otros que están siendo con el mundo, de alteridades, subjetividades y de los procesos de intersubjetivación que se dan, a partir de las interacciones en el aula, asumida ésta como lugar de acontecimientos vitales. Es así como la inclusión educativa hace hincapié a la forma en que debe darse respuesta a la diversidad, generando la idea de iniciar e introducir los cambios en los sistemas educativos para atender a todos los estudiantes en general, evitando que sean ellos quienes tengan que adaptarse al sistema.

Frente al proceso o movimiento de la integración escolar parafraseando a Porras (2011) se reconoce que este ha pretendido contribuir a soluciones para el alumnado que se encuentra en escenarios de segregación social pero no ha ordenado todos los objetivos que se propuso desde sus inicios. Esta se ha convertido en una de las causas que han determinado la necesidad de transformar las aulas integradoras en aulas de inclusivas, donde los principios rectores están estrechamente ligados con los propósitos de la educación multicultural o como lo afirma Porras, la inclusión escolar “se presenta como un derecho de todo el alumnado. Este tipo de educación, no solo respeta el derecho de ser diferente, sino que valora la existencia de esa diversidad.”(Porras, 2011:51); en esta aula todos pertenecen, son aceptados, valorados y apoyados por todas las comunidades educativas.

La inclusión implica parafraseando a Stainback el final de los rótulos, de la educación definida como especial y de las aulas especiales, pero no de los soportes necesarios, ni de los servicios que deben prestarse en las aulas integrales. Una escuela inclusiva implica como lo plantea Stainback que se “reconozca, valore y respete a todos los alumnos, supone prestar atención a lo que se enseña y al modo de enseñarlo.” (Stainback, 2007:37).

Sin embargo se puede observar que los maestros participan de conferencias, videos, películas, capacitaciones entre otras, frente al tema de la inclusión, pero la gran mayoría de éstos, según Stainback: “Además de recibir información atrasada e incorrecta en los programas de formación en la universidad, la mayor parte de los maestros actuales nunca han ido a escuelas en las que haya alumnos que son excluidos a menudo de las clases.” (Stainback, 2007: 30), lo que permite entender que los maestros en los procesos de inclusión se sientan inseguros ante las diferencias o diversidad de los estudiantes en cuanto a maneras de ser y de actuar, ritmos y estilos de aprendizaje.

Por lo anterior y teniendo presente que se pretende visualizar la inclusión escolar como política de vida en el sector rural, es imperiosa la indagación por los sujetos –maestro-estudiante en vínculo con el desarrollo humano, el sentido-significado dado en tiempo presente a la formación para el reconocimiento de alteridades y la forma como estos asuntos se convierten en retos para la Educación. Reto que implica recorrer trayectos que posibiliten reconocer lo educativo como un acto de humanidad, historicidad- interacciones, reconocimiento - de la escuela rural como contexto vital para el incluir-se-nos, pero no desde, y para las políticas públicas de inclusión, sino a partir de una educación-humanizadora, o como lo expresa (Castaño, 2008:139), una “trama de las relaciones humanas”, que en tiempo presente redima al hombre de todo lo que no le permite ser persona, con el otro, el nosotros y lo otro y de esta manera abrir rutas hacia el de -construir-re-significar –significar un nuevo escenario de inclusión en la escuela rural, en pos del incluir-nos. Apostar por la inclusión como política de vida invita, como lo expone Freire:

A una pedagogía fundada en la ética, en el respeto a la dignidad y a la propia autonomía del educando. Como los demás saberes, éste demanda del educador un ejercicio permanente. Es en la convivencia amorosa con sus alumnos y en la postura curiosa y abierta como asume y como, al mismo tiempo, los

desafía a que se asuman en cuanto sujetos sociohistóricos-culturales del acto de conocer, y donde él puede hablar del respeto a la dignidad y autonomía del educando. (Freire, 2004)

De esta forma la inclusión escolar rompe con la visión del estar ahí para proyectarse en un estar siendo con el otro y el nosotros, donde el docente además de ver su aula de clase como lugar de acontecimientos vitales donde se asuma como lo expone Zuleta “en serio el pensamiento del otro: discutir, debatir con él sin agredirlo, sin violentarlo, sin ofenderlo, sin intimidarlo”. (Zuleta, 1995:129), donde la cotidianidad del aula propicie un encuentro amable amoroso que despierte o mantenga viva en cada estudiante y docente el deseo de aprender y de enseñar, o como lo expresa Zambrano lograr el viaje pedagógico:

Un viaje que da cuenta de las iniciativas por conocer la “caja negra”, ese otro que advierte una ternura o el desarraigo de mi propia cultura. El otro, finalmente el otro, como posibilitador de un encuentro que rompe las simetrías humanas y genera la alegría de la diferencia. (Zambrano, 2000:60)

De esta forma el reconocimiento del otro, de los otros y de uno mismo que está siendo con el mundo, que se puede hablar de una política de inclusión como política de vida. Lo anterior implica un cambio de actitud, una nueva postura. La experiencia ha señalado, que un factor determinante en el éxito de las políticas de inclusión, ha sido la actitud que tienen los docentes frente a la misma, sus prejuicios, creencias y valores, tal como lo revelan los estudios de Domingo (1992); Díaz (2002); Artavia (2005); Moreno, Rodríguez, Saldaña y Aguilera (2006); Giraudo (2007); y como lo expresó Fulvia Cedeño asesora del Ministerio de Educación Colombia, en el III Congreso internacional de Discapacidad “si los docentes no tienen una actitud positiva hacia la inclusión educativa, es muy difícil, si no imposible, que aquella se logre”. (Cedeño, 2006:7)

La inclusión educativa como política debida y como proyecto de vida en el marco del contexto vital, exige que los actores activos reciban

procesos de preparación, capacitación y orientación que les conduzca a asumir un compromiso ético con sí mismo, con el otro y lo otro, para ver, asumir y vivir la inclusión educativa como una necesidad para lograr un mundo más humano, equitativo y justo, un futuro posible, que se logra desde la coexistencia en la escuela o como lo expone Zambrano donde los actores sean: “coautores de un mismo proyecto, de un mismo sentir, a través del cual el sujeto educable no se desprenda de ella, pues en ella él encuentra el gusto por la aspiración a la historia, a su historia.” (Zambrano, 2000:63). La política de vida para la inclusión debe estar siendo con el otro, ese otro docente, estudiante, padre de familia.

Referencias bibliográficas

- Amtmann, M., y Amtmann, C. (2005). “Viejos Temas, Nuevos Escenarios y Nueva Ruralidad”. En: *VI Seminario internacional sobre Desarrollo rural sostenible*. Chile: Universidad de Zaragoza.
- Artavia, J. (2005). “Interacciones personales entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje- Un estudio de caso”. En: *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. Costa Rica: Facultad de Educación. Instituto de Investigación en Educación. Universidad de Costa Rica. Consultado el 12 de agosto de 2012. En: http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/interacciones.pdf.
- Carvajal, B. (2008). *Elementos de la investigación social aplicada*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Castaño, E. (2008). “Educación, Condición de Humanización”. En: *Revista Luna Azul*. Manizales: Universidad de Caldas. 26.
- Cedeño, F. (2006). III Congreso internacional de Discapacidad. Bogotá: FUMDIR.

- Delors, J. (1996). "La Educación encierra un tesoro." En: UNESCO. (1996). *Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Ediciones Santillana.
- Díaz, O. (2008). *Percepciones y actitudes de los docentes hacia la inclusión Educativa en Soledad, 2008*. Cartagena: Universidad de Cartagena.
- Espitia, U. y Valderrama, H. (2009). "Hacia una apertura política del Campo comunicación-educación". En: *Revista Nómadas*. Bogotá: Universidad Central. [164 – 179].
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Pablo: Paz e Terra S. A.
- Heidegger, M. (2010). *Ser y tiempo*. Santiago: Universidad ARCS.
- Organización de Naciones Unidas - ONU. (1948). *Declaración Universal de Derechos del Humanos*. Asamblea General 217 A (iii). Adoptada y proclamada el 10 de diciembre de 1948. París: ONU.
- Ministerio de Educación. (2008). *Valores UC*. Santiago: Gobierno de la República de Chile.
- Pérez, L. (2004). *La integración educativa de los niños y niñas con discapacidad: una evaluación en Bogotá desde la perspectiva al derecho del educación*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Plan de desarrollo Municipio de Armenia 2012-2015. Consultado el 9 de agosto de 2012. En: <http://www.armenia.gov.co/index.php?controlador=moduloMenu&componente=planDesarrollo>
- Porrás, J. (2011). *El valor de la educación intercultural*. Madrid: Visión.
- Skliar, C., & Téllez, M. (2008). *Conmover la Educación- Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Argentina: Noveduc libros.
- Socolovsky, T. (2004). "Inclusión Educativa". *Encuentro nacional de experiencias de inclusión al sistema educativo*. Buenos Aires: Editorial Fundación de organización comunitaria – FOC y la Fundación sostenibilidad, educación, solidaridad – SES.
- Stainback, S. (2007). *Aulas Inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea S. A.
- Touraine, A. (2000). *¿Podremos vivir Juntos?* Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO. (1990). "Conferencia Mundial sobre Educación para Todos". "Declaración mundial sobre educación para todos y Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje". Jomtien: UNESCO.
- Zambrano, A. (2000). *La mirada del sujeto educable, la pedagogía y la cuestión del otro*. Santiago de Cali: Artes gráficas del Valle.
- Zuleta, E. (1995). *Educación y democracia un campo de combate*. Bogotá: Corporación Tercer milenio.