

## Relación entre concepciones de educación inclusiva y acciones que inciden en la convivencia escolar<sup>i</sup>

### Relationship between Conceptions of Inclusive Education and Actions That Affect School Coexistence

Por: Víctor Daniel Trujillo Tabares<sup>1</sup> & Nilva Rosa Palacio Peralta<sup>2</sup>

1. Psicólogo, Magister en Educación. Docente en la Universidad de Antioquia y en la Universidad Católica Luis Amigó. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0225-6475>  
Scholar: [https://scholar.google.com/citations?view\\_op=new\\_profile&hl=es](https://scholar.google.com/citations?view_op=new_profile&hl=es) Contacto: [victortrujillo9@gmail.com](mailto:victortrujillo9@gmail.com); [victor.daniel@udea.edu.co](mailto:victor.daniel@udea.edu.co)

2. Licenciada en Educación Especial. Magíster en Educación desde la Diversidad. Docente y Doctoranda en Educación en la Universidad de Antioquia. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4542-6446>  
Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=VJMoVx4AAAAJ&hl=es> Contacto: [nilvarosa2007@gmail.com](mailto:nilvarosa2007@gmail.com); [nilva.palacio@udea.edu.co](mailto:nilva.palacio@udea.edu.co)

#### OPEN ACCESS



Copyright: © 2022 Revista El Ágora USB.

La Revista El Ágora USB proporciona acceso abierto a todos sus contenidos bajo los términos de la [licencia creative commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/) Atribución–NoComercial–SinDerivar 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

**Tipo de artículo:** Resultado de investigación

**Recibido:** mayo de 2020

**Revisado:** julio de 2020

**Aceptado:** noviembre de 2020

**Doi:** 10.21500/16578031.6065

**Citar así:** Trujillo Tabares, V. & Palacio Peralta, N. (2022). URelación entre concepciones de educación inclusiva y acciones que inciden en la convivencia escolar. *El Ágora USB*, 22(1), 147-167.  
**Doi:** 10.21500/16578031.6065

#### Resumen

Este artículo muestra los resultados de una investigación realizada con agentes educativos como sujetos políticos, de una institución educativa del municipio de Turbo, donde se tuvo como objetivo develar la relación entre las concepciones de educación inclusiva y las acciones que inciden en la convivencia escolar, a partir del paradigma cualitativo, enfoque crítico social, método de Investigación Acción Pedagógica y se destaca entre las conclusiones, cómo la educación inclusiva y la convivencia escolar son procesos interrelacionados, que pueden lograrse desde el reconocimiento, respeto y valoración de la diversidad como condición inherente a la humanidad.

**Palabras Clave:** Educación inclusiva; Convivencia escolar; Diversidad; Sujeto político.

#### Abstract

This article shows the results of a research conducted with educational agents as political subjects, of an educational institution in the municipality of Turbo, where the objective was to reveal the relationship between the conceptions of inclusive education and the actions that affect school coexistence, from the qualitative paradigm, critical social approach, Pedagogical Action Research method, and it highlights among the conclusions, how inclusive education and school coexistence are interrelated processes, which can be achieved from the recognition, respect, and appreciation of diversity as an inherent condition of humanity.

**Keywords:** Inclusive Education; School Coexistence; Diversity; and Political Sub-

ject.

## Introducción

La Educación Inclusiva ha venido apareciendo en la agenda mundial como una propuesta pedagógica que busca atender la diversidad de los estudiantes, pues entiende esta como un factor inherente a la condición humana; materializándose en políticas y principios para la salvaguarda de la educación como un derecho para todos, sin excepción alguna.

Sin embargo, como lo plantean [Ortega y Torres \(2011\)](#), Colombia es un país con sus instituciones formativas en crisis, en el cual hay ausencia de diálogo y carencia de cuidado y protección de la otredad; con una educación encargada de limitar, regular y moderar la socialización espontánea, desconocedora de la diversidad; además, según [Grisales \(2017, p. 7\)](#) la escuela es “el único referente de la institucionalidad del Estado que llega a la mayor parte de la sociedad”, mucho más evidente en contextos regionales de territorialidades apartadas; cargando a cuestas con la responsabilidad de formar integralmente a todos los estudiantes.

Así pues, entender la educación como un derecho para todos, implica trabajar en pro de que quienes lograron ingresar reciban mejores procesos educativos, trascendiendo los contextos normotípicos (entiéndase como aquellos donde no se hacen ajustes razonables, ni flexibilizaciones de acuerdo a las características de los estudiantes), como lo enuncia [Grisales \(2017\)](#), en los que mientras por un lado se profesa un discurso inclusivo reconociendo la diversidad de los sujetos, por otro, se enseña y evalúa con el mismo racero a todos, sin dar espacio al discernimiento pedagógico de los diferentes procesos escolares.

Tanto así, que en la actualidad muchos estudiantes no alcanzan los niveles esperados por el sistema educativo en cuanto a rendimiento académico, personal y social. Situación que se agudiza en la ruralidad, aumentando la brecha de desigualdad propia de estos entornos educativos, no sólo con quienes presentan una discapacidad, sino con todas las otras minorías latentes de ser excluidas (Grupos étnicos, LGTBI, estrato socioeconómico bajos, víctimas, etc.). Pues según la [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO \(2008\)](#), la exclusión en educación no se reduce sólo a quienes permanecen por fuera del sistema, debido a no haber accedido a éste o haberlo abandonado; sino también, a quienes estando dentro son discriminados por asuntos étnicos, de género, estrato social, capacidades o características personales.

Esta misma organización en dicho informe, afirma que Colombia es uno de los países donde más se ha dado la exclusión en términos educativos, en cuanto a la respuesta brindada a comunidades que por diferencias socioculturales, económicas, biológicas y/o ideológicas, son diversas y vulnerables.

Adicionalmente, en el municipio de Turbo, no hay registros oficiales de cómo se concibe la educación inclusiva, ni de la aplicación del Índice de Inclusión, que, si bien no estaban obligados a aplicarlo, haberlo hecho indicaría un antecedente importante, en la intencionalidad de la Entidad Territorial Certificada (ETC) por ocuparse de la inclusión; tampoco hay información

sistematizada sobre las características de la atención educativa con esta perspectiva.

Lo mismo ocurre con la política pública de convivencia escolar. La ETC no tiene un direccionamiento estratégico para afrontar las constantes problemáticas que llegan a la escuela, fruto de la realidad social que tiene como territorialidad. Problemas macro como el narcotráfico, las bandas criminales y los asesinatos selectivos, que agrupan una serie de comportamientos disociales, donde la otredad no es reconocida ni respetada, y que encubren en el fondo el desconocimiento de la vida como derecho fundamental. Agregando varios agravantes a las dinámicas relacionales en el municipio, como reforzar la idea del más fuerte por encima del más débil, o en el caso de la escuela expulsando a todo aquel que no se “adapte a las normas”.

Lograr que una escuela permee toda su estructura, pasando por la convivencia escolar por supuesto, de una lógica en educación inclusiva implica, como dice [Palacio \(2016\)](#), la búsqueda de un proceso de transformación del sistema educativo, identificando las barreras endógenas que le habitan, para lograr que la escuela sea un lugar para todos y todas. Según la autora, ese es el horizonte hacia donde se debe dirigir la inclusión educativa, estado en el que se encuentra la institución, para llegar a la educación inclusiva, tras el reconocimiento de la diversidad como aspecto inherente y estructurante del ser humano. Y de este modo dar cumplimiento a las exigencias legales y a las necesidades sociales.

De esta manera, la pregunta que nos formulamos es ¿cómo se relacionan las concepciones de educación inclusiva y las acciones que inciden en la convivencia escolar, de agentes educativos, como sujetos políticos, en una institución educativa del municipio de Turbo? En la misma línea, el objetivo general fue: develar la relación entre las concepciones de educación inclusiva, y las acciones que inciden en la convivencia escolar, de agentes educativos, como sujetos políticos, en una institución educativa del municipio de Turbo.

Y los específicos:

- Identificar las concepciones de educación inclusiva de agentes educativos, como sujetos políticos, en una institución educativa del municipio de Turbo.
- Reconocer las acciones que inciden en la convivencia escolar de agentes educativos como sujetos políticos, en una institución educativa del municipio de Turbo.
- Analizar la relación entre las concepciones de educación inclusiva y las acciones que inciden en la convivencia escolar, de agentes educativos como sujetos políticos, en una institución educativa del municipio de Turbo.

## Horizonte Teórico

Se decidió denominar esta parte de la investigación como Horizonte Teórico, al considerar los aportes conceptuales desde las diferentes teorías y ciencias, un horizonte donde se le encuentra sentido a la construcción de conocimiento realizada en la investigación. Estableciendo relaciones igualitarias, en tanto la unión de diversos conocimientos que nos permiten ir trazando rumbos colectivos, donde sea posible la participación de todos.

Ahora bien, según **Álzate (2011)** al analizar el sentido de las políticas públicas sobre educación inclusiva en Colombia, la argumentación se sostiene en la base de la igualdad de la condición humana y el ejercicio de derechos, por ende, nadie debe ser discriminado. Pero la realidad es que son estrategias dirigidas de manera focal para la población con discapacidad y/o con Necesidades Educativas Especiales.

El ejemplo más actual es el decreto 1421 de 2017, que reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad..., y aquí cabe preguntarse ¿qué otra atención, si no la educativa, se podría reglamentar en el marco de la educación inclusiva?, así como, si verdaderamente se hubiera intencionado este marco como un referente conceptual ¿acaso allí ya no estaría incluida la población con discapacidad? Desde el mismo propósito del decreto, hay incongruencias. Además, es un decreto que carga de más burocracia las dinámicas de las ETC, Instituciones Educativas y las aulas. Que, a nuestro modo de ver, sigue abriendo brechas de desigualdad, para quienes no presentan una discapacidad, o la presentan, pero no pueden acceder al diagnóstico clínico o médico, por las limitaciones manifiestas en el sistema de salud colombiano.

Finalmente, realizar el abordaje de las políticas públicas en Colombia, es un panorama crítico, porque se ha encargado de aumentar en cobertura, pero sigue habiendo serias dificultades en cuanto a permanencia y calidad, en lo concerniente a la educación para todos. Y uno de los factores que más incide en las dificultades de brindar una educación inclusiva, es precisamente lo que no está consagrado en la normatividad, pero es requisito para la operatividad de la misma. Y son las actitudes y concepciones de quienes están involucrados en el diseño y la ejecución de la política pública.

### ¿Por qué concepciones?

Porque son un proceso de construcción mental de lo real, compuestas por las experiencias del sujeto, cargadas de acción cultural, práctica social, comunicación entre pares y ejercicio de roles; conformadas por “ideas coordinadas e imágenes coherentes, utilizadas por las personas para razonar frente a situaciones-problema” (**Giordan, 1995, p. 103**). De acuerdo con esto, las concepciones permiten develar las ideas que forman la estructura mental subyacente responsable del accionar del sujeto en contexto.

Es decir, la naturaleza de las concepciones se halla en la interrelación de los escenarios socio-culturales, educativos y experienciales, con este último nos referimos a las interpretaciones de cada sujeto sobre sus experiencias, creando así una realidad que es única para él, pero resultado de sus relaciones con el mundo social habitado.

Según **Porlán et al (1997)**, las concepciones como tesis de la acción, inconsciente o consciente, puede ser analizada según su contenido y complejidad (de lo simple a lo elaborado), así, el nivel de complejidad del conjunto de ideas será definido por la cantidad, claridad y

relación de los significados, que establece el agente educativo con relación a las acciones (decisiones) ejecutadas por él.

### Concepciones de educación inclusiva

Se definieron cuatro sub-categorías: siendo la primera, la *formación en Educación Inclusiva*, reconociendo que se debe componer de procesos continuos, donde se construya conocimientos desde la reflexión crítica de las dinámicas de la escuela, asumiendo el compromiso político, en cada apuesta llevada a cabo en este contexto, desde el reconocimiento de la diversidad como aspecto inherente a la vida humana; como segunda sub-categoría, definimos *el otro desde la Educación Inclusiva*, donde se entiende el otro como resultado de una historia familiar, cultural, social, económica y política. Es decir, ese otro con múltiples facetas, no se determina por una característica en particular. Por el contrario, todas sus características son asumidas como eso y nada más. De tal manera, que no se ubican barreras en la persona, ni se le asigna la responsabilidad por las dificultades para su participación; como tercera planteamos la *concepción de Persona Incluyente*, como agentes de cambio en los ambientes donde se desenvuelven, con un compromiso ético y político en la lucha por el desarrollo pleno de sí mismo y de quienes se encuentran a su alrededor; en cuarto lugar y por último, *concepción de Institución Educativa Incluyente*, entendiendo que se debe partir de la resignificación de los discursos institucionales de competencia capitalista donde hay mejores y peores. En los cuales no se asumen las diferencias como posibilidad para enriquecer las dinámicas de aula, sino todo lo contrario, como un problema. Donde se busca homogeneizar más que potenciar las capacidades de quienes están en los ambientes educativos; todas estas subcategorías le dieron estructura a la comprensión teórica sobre las concepciones de educación inclusiva, como las creencias, ideas y opiniones que proyectan la manera como los agentes educativos han construido su imagen mental de la educación inclusiva, en concordancia con su estructura personal, en tanto se expresan en la respuesta a situaciones problema, las cuales intervienen en las relaciones cotidianas de la escuela.

### Acciones que inciden en la convivencia escolar

Se estructuró a partir de tres subcategorías: la primera fue, *concepción de convivencia escolar*, como nos lo proponen Moncayo et al (2016), la escuela es un escenario de interacción, participación, recreación, mediación y consecución de nuevas maneras de concebir el mundo. Pues allí convergen múltiples formas de ser, estar, pensar y actuar, lo que posibilita que sea un terreno propicio para el autoconocimiento y el reconocimiento de los demás; la segunda, *inclusión y convivencia escolar*, En esta línea, la convivencia posibilita desde la interacción con la diversidad, propia y de los otros, la construcción de posturas incluyentes, donde se aprende a manejar relaciones de igualdad y equidad entre pares. A su vez, el reconocimiento de la educación como un derecho de quienes habitan la escuela, que, desde lo político, conlleva a la participación y el disfrute de todos los escenarios planteados en este medio; y la tercera, *exclusión y convivencia escolar*, bajo el aval y la legitimación de los agentes educativos, quienes desde sus concepciones actúan y promueven, aunque sea de manera inconsciente, en los demás, acciones excluyentes. Esto debido a la falta de conocimiento sobre cómo atender la diversidad, porque las instituciones no tienen protocolos claros de acción, a raíz de los prejuicios instalados de manera colectiva o como consecuencia del afán

en las actividades cotidianas. Así las cosas, las acciones que inciden en la convivencia escolar son decisiones de los sujetos que se exteriorizan en su actuar, con relación al complejo mundo simbólico que las precede, incidiendo en las relaciones interpersonales del ámbito educativo. Esas acciones son fundamentales en la búsqueda del reconocimiento de sí, del otro y lo otro, en aras de consolidar la escuela como un escenario para todos.

### Agentes educativos como sujetos políticos

Esta categoría se compuso de tres subcategorías: inicialmente, *concepción de sujeto político*, que es la manera como los agentes educativos construyen los principios éticos, desde donde entienden la sociedad, por ende, la escuela. Y son las ideas subyacentes al respaldo de sus acciones, sean o no conscientes. En esta concepción reposa cómo se asume el otro, qué relación se tiene con la autoridad, así como, los niveles de libertad y emancipación alcanzados por el sujeto; seguidamente se definió la subcategoría, *consciencia de ser sujeto político*, como lo proponen [Urrutia y Vergara \(2014\)](#), la postura crítica, subjetividad política, es ser consciente de la responsabilidad histórica para generar cambios sociales no solo en la escuela, sino en la sociedad, o en palabras de [Freire \(2009\)](#), es el camino de la concienciación es llegar a la consciencia política, buscando la emancipación en constante relación con la realidad; finalmente, encontramos la subcategoría, *acciones como sujeto político*, a luz de lo propuesto por [Moncayo et al \(2016\)](#), son las decisiones para afrontar la cotidianidad de la escuela, que poseen un cúmulo de concepciones del mundo y de la educación. Son la manifestación de la interpretación sobre la realidad, que puede convertirse en posibilitadoras o barreras para el accionar de los otros. Aunque todas las acciones de los agentes educativos responden a los discursos de un sistema educativo, donde prevalece la competencia, se privilegia la cognición y no se aprecia la diferencia. Aun así, hay agentes educativos con convicciones políticas, manifiestas en sus acciones, en pro de promover relaciones horizontales, atender los ritmos, urgencias y tiempos de quienes tienen a su alrededor. Además, se registró cómo uno de los autores construyó su concepción como agente educativo sujeto político. Así, se dejó claro que un agente educativo como sujeto político, retomando a [Martínez \(2006\)](#) es alguien con la capacidad de asir saberes a partir de la construcción activa con sujetos autónomos, superando la pasividad al formular y desarrollar propuestas, prácticas y experiencias alternativas a las hegemónicas, interviniendo desde sus acciones en la toma de decisiones sobre lo educativo, desde sus ámbitos de interacción inmediata como: la Institución Educativa, el barrio, la vereda, el corregimiento, el municipio, el departamento o el país. Reconociendo la necesidad desde su accionar de posibilitar “subjetividades políticas”.

### Horizonte Metodológico

A lo largo de esta investigación se asumió la realidad social como resultado de la interacción, en la que se significa y resignifica su construcción con la participación activa de quienes componen una comunidad ([Cifuentes, 2011](#)). En este caso, una comunidad educativa, con ires y venires propios de las dinámicas relacionales en las que se tejen los vínculos humanos.

De conformidad con ello, se ubicó desde el paradigma cualitativo, considerando su pertinencia según [Galeano \(2018\)](#), por el interés en comprender la realidad desde sus procesos de producción histórico-social, partiendo de las lógicas en que la han construido los

diferentes actores involucrados, atravesados por interpretaciones subjetivas, en las que influyen sus “valores, percepciones y significados” (2004, p. 18).

En consecuencia, se retomará el enfoque crítico social, porque en palabras de Cifuentes (2011) éste permite la comprensión y explicación para develar contradicciones implícitas, de las cuales los sujetos no son conscientes, presentes en su accionar. Además, un investigador se asume como integrante de quienes conocen, explicando su intencionalidad transformadora en la interacción activa como sujeto de investigación. A su vez, implica asumir una reflexión crítica de las construcciones sociales a través de la historia, teniendo en cuenta los significados e interpretaciones de los individuos, pues este enfoque se sostiene en un accionar autoreflexivo, práctico y participativo.

Teniendo en cuenta lo anterior, se empleó el método de Investigación Acción Pedagógica, ya que esta tiene como propósito, construir conocimiento de la educación desde la voz de quienes a diario viven la experiencia de estar involucrados en procesos formativos (Restrepo, 2009). A través, de la reflexión crítica sobre su accionar, analizando a profundidad los esquemas en donde cimentan su funcionamiento, para luego, generar una transformación en beneficio de quienes sean involucrados. Siguiendo este mismo autor (p.106), este método comprende tres fases:

1. Reflexión profunda sobre el objeto escogido y recolección de información, incluyendo registros o diario de campo, para ser comprendido críticamente por categorías, patrones o estructuras recurrentes.
2. Construcción de un nuevo accionar, transformador, lo cual implica la búsqueda y lectura de concepciones pedagógicas que habitan el medio escolar.
3. El análisis de la efectividad del nuevo accionar

Esta investigación no acudió a la tercera fase, ya que no hay un interés explícito por analizar la efectividad de los cambios generados por la investigación, aunque sí por generarlos. Sin embargo, se considera que, para lograr el objetivo propuesto, se pueden segmentar las dos primeras fases en 5 momentos:

1. Identificación y reflexión del objeto seleccionado.
2. Recolección participativa de la información, donde el investigador hace parte activa del campo.
3. Sistematización de la información.
4. Análisis crítico de la información, en nuestro caso por categorías.
5. Concienciación del accionar en la convivencia escolar, a la luz de las concepciones de educación inclusiva.

Estos momentos se han numerado de manera secuencial para darles un orden discursivo. Sin embargo, el quinto momento se fue logrando a lo largo de toda la investigación, no fue un resultado final, sino una construcción colectiva de la que cada participante sacó sus propias conclusiones.

Los participantes de la investigación se definieron a la luz de los criterios establecidos en la **Tabla 6.** “*Criterios de selección de participantes*”. Teniendo en cuenta que de todos los grados participara al menos un maestro, pero solo nueve de ellos cumplieron los criterios; del personal directivo participaron cuatro (tres en rol de participantes y uno de participante-investigador) y finalmente, tres de los participantes fueron administrativos.

**Tabla 6.** *Criterios de selección de participantes*

DIRECTIVO DOCENTE	DOCENTE DE AULA	OTROS AGENTES EDUCATIVO
Ser directivo de la institución educativa.	Ser docente de aula de la institución educativa	Tres empleados no docentes, ni directivos, con la disposición de participar.
Conocer los lineamientos institucionales.	Participación de uno por grado	
Tener la disposición de participar	Tener la disposición de participar	

## Procedimiento

Para la recolección de la información se aplicaron tres talleres de investigación, donde se utilizaron situaciones dilemáticas: retomando la experiencia del cuestionario de dilemas de [López, Martín, Montero y Echeita \(2013\)](#), instrumento utilizado para recolectar concepciones de maestros en varias investigaciones de estos autores, por no requerir respuestas cargadas de juicios morales, y por el contrario, planteando situaciones de la cotidianidad de la escuela, a las cuales los agentes educativos dan manejo desde sus maneras de concebir el mundo. Estas situaciones se presentarán en el taller, como excusa para recolectar información de las concepciones y el accionar de los agentes.

Además, se realizaron 15 entrevistas semiestructuradas. Según [Cifuentes \(2011\)](#), estas nos permitieron obtener información de las representaciones relacionadas con experiencias pasadas, deja vislumbrar la subjetividad del entrevistado. En este caso la entrevista fue semiestructurada porque parte de un guión intencionado sobre los temas a tratar. Es lo suficientemente versátil para ir profundizando, ampliando o redireccionando de acuerdo a las respuestas de cada entrevistado. Planteando preguntas que varían en apertura y forma, en concordancia con los intereses del entrevistador. Lo anterior se complementó con la Observación Participante, que consistió en llevar registro sistemático de todo lo acontecido durante la investigación, desde adentro de dichos acontecimientos, donde un investigador era un sujeto de investigación, en relación e igualdad de condiciones con los otros. En palabras de [Galeano \(2018\)](#) esta técnica cumple con “el fin de observar todo lo que pueda ser observado” (p.35). Dándole herramientas a este investigador para contrastar información del comportamiento de los sujetos y las comunidades con otros datos recolectados, así como para hacer reflexión teórica y metodológica.

Tras saber cuáles técnicas e instrumentos se iban a implementar y la población seleccionada, a continuación, se describe cómo se llevó a cabo la recolección de la información. Esta se enunciará por momentos:

En un primer momento, se realizaron entrevistas semiestructuradas con agentes

educativos, para profundizar en la construcción de las concepciones sobre educación inclusiva, y las acciones que inciden en la convivencia escolar. Estas entrevistas si bien fueron individuales, se agruparon en tres bloques de acuerdo al taller en el cual participaría cada agente.

Como segundo, se llevaron a cabo talleres de investigación donde se utilizaron las situaciones dilemáticas, para recoger información de las concepciones de los agentes educativos sobre la educación inclusiva y las acciones que inciden en la convivencia escolar.

En el tercer momento, se hizo observación participante de situaciones donde se evidenciaban concepciones de educación inclusiva y acciones que inciden en la convivencia escolar. Estas se sistematizaron en el diario de campo.

Después de cada actividad de recolección de datos, se llevó a cabo la sistematización de la información recolectada en los formatos definidos con anterioridad, para proceder a ingresarlo al Atlas. Ti versión 8, categorizando cada dato relevante. Así, a la hora de triangular la información, teníamos un cúmulo de datos ya clasificados de acuerdo a la categoría de análisis que correspondían

El proceso de análisis de los datos, implicó la codificación de los datos, que se realizó toda en Atlas.Ti versión 8, en un primer momento se hizo la transcripción de los audios y textos, así como, la sistematización de dibujos. Posteriormente, se codificó esta información agrupándola por afinidad en el sentido expresado. A lo que Schettini y Cortazzo (2015) denominan “codificación abierta” (p.37).

Luego, esos grupos de información se jerarquizaron para establecer categorías y subcategorías. Así se llegó a la codificación axial, estableciendo tres categorías, con sus respectivas subcategorías, como se ilustra en la Tabla 7. Así se alcanzó la “codificación axial” (p.37), lo que facilitó el manejo y análisis de la información.

**Tabla 7. Categorías y Subcategorías**

Categoría	Código	Subcategoría
1. CONCEPCIONES DE EDUCACIÓN INCLUSIVA	CEI	Formación en Educación Inclusiva
		El otro desde la Educación Inclusiva
		Concepción de Persona Incluyente
		Concepción de Institución Incluyente
2. ACCIONES QUE INCIDEN EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR	AICE	Concepción de Convivencia Escolar
		Inclusión y Convivencia Escolar
		Exclusión y Convivencia Escolar
3. AGENTE EDUCATIVO COMO SUJETO POLÍTICO	AESP	Concepción Sujeto Político
		Consciencia de ser Sujeto Político
		Acciones como Sujeto Político

## Resultados

### *Aproximación a las concepciones de educación inclusiva*

Las concepciones de educación inclusiva expresadas por los agentes educativos a lo largo del trabajo de campo varían en fondo y forma. Algunos son más conscientes de la manera cómo conciben ésta, mientras a otros les cuesta más trabajo expresarla. Lo cierto es que todos tienen una, aunque no sea consciente. Y desde ella toman decisiones en la cotidianidad de la escuela.

Hay concepciones marcadas por el discurso de los derechos humanos, donde la educación inclusiva deber ser asumida como el derecho que todo ser humano posee a la igualdad. Y en el contexto de esta institución, por ser confesional, un agente educativo hace un símil entre ese derecho y el trato otorgado por Dios. Aunque se asume que ese es el deber ser, hay un reconocimiento de la falta de coherencia en las acciones. Evidenciado en las distintas maneras vedadas de exclusión que hay en la escuela.

Una de las concepciones más comunes, es la de asumir los procesos de inclusión exclusivamente para quienes tienen una discapacidad, un síndrome o un trastorno. Estas concepciones con frecuencia hacen referencia a un “todos”, pero en realidad es un ellos, esos o aquellos que cumplen con dichas características. Estas concepciones enmarcadas en la inclusión educativa, donde la focalización de la atención es reducida a quienes se consideran vulnerables o tienen una discapacidad. Así mismo, son concepciones que se ubican desde el discurso de la normalidad.

Igualmente, se evidenciaron concepciones enmarcadas en la posibilidad de estar, es decir, en relación con la cobertura, allí se entiende, que a todos se les recibe, no se rechaza a nadie, y se “trata de hacer lo mejor posible”, como una apuesta por generar relaciones igualitarias.

Por otro lado, aparecen concepciones más amplias y aterrizada al ámbito educativo, que reconocen la importancia de transversalizar todas las acciones desde la educación inclusiva, en donde toman más fuerza planteamientos abiertos a las posibilidades, que establecen la relación entre inclusión, diversidad y convivencia escolar.

No obstante, el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) emergió entre las concepciones de Educación inclusiva, en tanto, para varios agentes educativos, son las personas que las presentan quienes constituyen los actores principales de los procesos de inclusión, sin embargo, en medio de la construcción realizada en los talleres, se ubicó que el concepto de NEE, va más allá de la discapacidad o la falencia y se vinculó con situaciones de carácter emocional, social o de vulneración, como es el caso de situaciones de duelo, violencias de diverso orden o restricciones en la participación a causa de escasos recursos económicos.

En la investigación se enfatizó que la educación inclusiva supera el paradigma rehabilitador, porque pone su mirada en todas las formas posibles de incluir a alguien en la escuela. En consecuencia, se ocupa de las situaciones potenciales a volverse de exclusión. Aunque, cuando se les invitó a recordar situaciones que ellos considerarán eran de educación

inclusiva, todas las que lograron evocar involucraban niños con discapacidad o en sus palabras con alguna NEE, es decir con déficits, enfermedades, síndromes o trastornos, de orden permanente. Fueron seis situaciones referidas por los agentes, que además de estar asociadas a la discapacidad/limitación en sus personajes principales, están inmersas en dinámicas de convivencia escolar como las relaciones que se establecen con otros, el libre disfrute de los espacios, el involucramiento en las dinámicas de aula o el trato desigual o inequitativo. Ahora bien, al confrontar eso con concepciones sobre quiénes deben ser incluidos y quiénes no, emerge nuevamente la contradicción.

En concordancia con lo anterior, durante las entrevistas se evidenció la construcción de otredad, bajo la premisa de a quiénes se debe incluir, y si hay algunos a los que no, quiénes serían, y por qué no. Allí aparecen posturas en su mayoría a favor de la inclusión de todos, con una aparente apuesta por la diversidad. Luego, algunas donde se deja entrever que sí hay quienes no son bienvenidos, a los cuales se les acepta más por deber y cumplimiento de ley, que por un compromiso ético, pedagógico y político. Y finalmente, hay posturas donde se explicita a quienes definitivamente no se deben incluir.

Sin embargo, aparecen concepciones desde la inclusión educativa, donde se empieza a abrir una puerta a horizontes más democráticos y holísticos como los de la educación inclusiva. Encontrando agentes que se permiten pensar en la inclusión como un todo en la escuela, queriendo decir: para todos. Donde no haya distinciones, porque se ha entendido la diversidad en su mayor esplendor. En esa medida, todos los estudiantes contarían con los ajustes razonables requeridos.

Por otra parte, los agentes educativos reconocen falencias en cuanto a su formación sobre educación inclusiva y hacen referencia a no olvidar la condición de ser humano del maestro. Si los agentes educativos no reciben formación, será más difícil que puedan transformar sus concepciones para ponerlas a favor de la educación inclusiva. Cuando hablamos de formación, no se hace referencia solo a información, sino a experiencias educativas donde se reflexione y se asuman posturas críticas.

En esa medida, nos preguntamos, ¿tienen la formación humana los agentes educativos para acompañar procesos de educación inclusiva? Porque lograr ciertos niveles de empatía, superar la frustración, tener la fortaleza emocional y la recursividad cognitiva para afrontar vicisitudes de la educación inclusiva no son asuntos menores. Ahora bien, esas demandas de formación toman validez al encontrar que solo dos de los agentes logran diferenciar Educación Inclusiva de Inclusión Educativa. Los demás no logran establecer una definición clara para ambos conceptos. Ni acercarse a la realidad de sujetos que, por ejemplo, por un diagnóstico médico, no van al ritmo de sus compañeros.

Puesto que, la otredad es una propiedad de la educación inclusiva, es diversa en las concepciones de quiénes son incluyentes, y está en la base de las instituciones que le apuestan a la inclusión. Ahora, las maneras en que se concibe la otredad, también se ven afectadas por la formación de los agentes educativos. No es igual, la concepción de otredad de alguien con poco interés en la reflexión de las situaciones acontecidas en la escuela,

a la de quien sí cuestiona las dinámicas diarias de su quehacer. Asimismo, acercarse a la bibliografía sobre temas de inclusión, diversidad, pedagogía social, educación popular, acompañada de discusiones con pares, traerá repercusiones en las formas de comprender a las personas con quienes se comparte en comunidad.

Cabe destacar que en los agentes educativo hay quienes asumen al otro bajo la sujeción a otros, con limitaciones en la autodeterminación, es decir, en la autonomía. Se evidencia la tensión con el libre desarrollo de la personalidad del estudiante. Condicionado, desde la heteronomía, por otros (adultos y pares), pues según los agentes, por ejemplo, en asuntos de orientación de género, se requiere del aval de la madre de familia, el coordinador o la compañía de pares. Dejando en evidencia la alienación del otro, porque se sospecha que los demás no lo van a aceptar. Lo cual, deja ver una concepción de otro, anacrónica, donde el diferente se asume potencialmente como una amenaza.

A su vez, los agentes educativos comprenden el otro desde diferentes perspectivas, y en todas aparece él en relación, es decir, a las ideas sobre el otro, les subyace un nosotros, porque en el fondo, mentalmente, se pone en relación con quien está definiéndole. Se logró identificar nueve formas de definir al otro: 1) En sujeción a otros, 2) Desde la diversidad, 3) Desde la empatía con experiencias parecidas a las de quien le define, 4) Como un igual, en términos de derechos, 5) Con posibilidades, y no con limitaciones, lo que implica un reto para quien le acompaña (agente educativo), pues este tiene que renunciar al pensamiento por el yo y hacer un tránsito hacia el pensamiento por el nosotros, 6) Como diferente, 7) Desde la equidad, 8) Con quien se establecen relaciones impuestas por las leyes 9) Y como una amenaza, de quien se debe desconfiar. En la investigación se entendió que dependiendo cómo se asuma al otro, así mismo serán las acciones de los agentes educativos para experimentar la convivencia escolar.

En esta línea, la escuela es un espacio para construir identidad. Pero, para asumir al otro siempre con posibilidades, se debe renunciar al ego y revisar de manera autocrítica las formas cómo se acompaña a quienes no van al ritmo de los demás, para no caer en el mismo error por períodos prolongados de tiempo.

En relación con lo anterior, entonces ¿quién es incluyente? Para los agentes educativos, entre las características de una persona incluyente se encuentran: *la empatía, el liderazgo, la capacidad de escucha, de trabajo en equipo, de disfrutar las relaciones con los otros. Son personas con gran capacidad de asombro, que confían en sus capacidades y son justos en sus relaciones.*

Estas características, ayudan a dimensionar la amplitud de la concepción de educación inclusiva que han construido como colectivo los agentes educativos, porque mira al ser humano de manera integral, con necesidades más allá de las cognitivas. Permitiendo hacer varios cuestionamientos, ¿qué sería de la educación sin empatía ni alteridad? ¿cómo construiríamos conocimiento con otros sin curiosidad, cooperación y pasión? ¿cómo estaríamos con otros en la escuela si desconfiamos de nosotros mismos o somos injustos? ¿qué sería de la vida misma si no se aprende a descubrir los qué, los por qué y los para qué de cada sujeto,

acaso el liderazgo en el fondo no es ayudar a que otros hallen eso? Si en la escuela no pasa esto, es un lugar infértil, lúgubre, lleno de seres que deambulan de compromiso en compromiso, sin aprender en la vida misma, porque la educación hace tiempo tendría que haber dejado de ser para la vida, para convertirse en educación en la vida que se vive mientras se aprende, o sea siempre.

Así mismo, los agentes educativos sustentan que para que una institución tenga características de educación inclusiva, debe estar permeada por procesos de formación sobre el tema y tener apertura a la diversidad. Las incoherencias, falta de conciencia y los equívocos que poco a poco se fueron reconociendo, demuestran el camino recorrido para intentar ser una escuela incluyente. Abre el panorama de una institución que se ha empezado a pensar desde la educación inclusiva, nombrándose de esta manera, y lo que se nombra empieza a ser. Sin embargo, aún hace falta un recorrido más amplio, contundente, que estructure la vida escolar de toda la comunidad educativa desde el reconocimiento de la diversidad. Eso implica que toda la dinámica institucional sea promotora de la convivencia con otros, que, como nosotros, tienen múltiples características.

### *Reconocimiento de las acciones que inciden en la convivencia escolar*

En la escuela, como en la sociedad, se interactúa diariamente con otras personas. Esa interacción se da de diferentes maneras, mediada por relaciones desiguales de poder, donde el adulto es quien toma las decisiones sobre el devenir de ésta y el estudiante obedece. Las dificultades se generan cuando los segundos no se comportan como quisieran los primeros, poniendo en entredicho su poder. Allí, aparecen una serie de acciones, para recuperar la condición de dominancia, en muchos casos hasta del cuerpo del otro, afectando de múltiples formas la convivencia escolar.

Ahora bien, **¿cómo se concibe la convivencia escolar?** En los acuerdos o desacuerdos presentes de la concepción sobre convivencia escolar, está la raíz de muchas situaciones donde aparece la educación inclusiva, sea porque se trabaja en pro o en contra de ella. En este orden de ideas, se puede concebir la convivencia escolar como un medio de la educación, pues es el escenario comunicacional donde se genera el despliegue de la educación.

En este sentido, los agentes educativos actúan incidiendo en la convivencia escolar, máxime cuando se ocupan de atender situaciones de las relaciones que se tejen en la escuela. Esa incidencia puede aportar a generar escenarios más inclusivos o por el contrario promover prácticas de segregación, marginación o exclusión. Lo cual dependerá en gran medida de las apuestas políticas construidas por estos a lo largo de sus vidas. El reto está en lograr acuerdos colectivos donde las apuestas políticas de la comunidad educativa, circulen alrededor de la diversidad como aspecto inherente y estructurante del ser humano.

Entre las acciones que inciden en la convivencia escolar, se resalta la posibilidad de establecer relaciones cordiales, independiente del rol que se asuma, frente a estudiantes y agentes educativos, quienes reconocieron sus acciones siempre orientados a mejorar las condiciones de otras personas. Sobre todo, de niños y niñas, que por diferentes razones estaban en

desventaja con relación a sus compañeros, llevando a que se involucren en el caso, más allá de su rol, porque entiende las repercusiones en la dinámica académica y la convivencia escolar.

Por otra parte, los agentes educativos tienen diversas concepciones sobre convivencia escolar, no obstante, hay al menos dos puntos de acuerdo donde varios coinciden. El primero, es que le compete a un amplio grupo de personas de la comunidad educativa, aunque hay quienes la siguen reduciendo a los estudiantes. Y el segundo, es la relación con el conflicto, para unos inherente a la convivencia escolar, mientras otros, asumen este como un aspecto negativo que se puede dar en la misma.

Ahora bien, la convivencia es asumida como proceso, lo que trae consigo una apuesta por responsabilizar a cada integrante de un aspecto, para que al unirse de manera coordinada se obtengan los resultados deseados. Otra forma de asumirla, implica un espacio relacional-afectivo, en tanto se puede dar en cualquier lugar de la escuela.

De acuerdo con lo anterior, los agentes educativos conciben la convivencia escolar de tres maneras: como un *escenario comunicacional* en donde se construyen sentidos de la realidad con otros; como el *trasfondo de la educación*, en decir, como un objetivo entrañable de la educación, consistente en aprender a con-vivir con otros; y como un *proceso posibilitador*, donde todos aportan y tienen cabida porque la riqueza de sus características nutre la interacción. Y concuerdan que esta se da por la interacción de todos los integrantes de la comunidad educativa, interacción que conlleva al conflicto, reconocido por la mayoría de ellos como inherente a toda relación humana.

Además, de acuerdo a la naturalidad con que los agentes viven la diversidad de ellos y de los demás, se pueden pensar otros mundos posibles en la escuela. Como propuestas de emprendimiento y ajuste en los horarios para brindarle apoyo a una estudiante de bajos recursos, o la inclusión de un estudiante con orientación de género diversa en partidos de fútbol femenino. Este tipo de experiencias refuerzan en la convivencia escolar, y por supuesto en la educación inclusiva, valores como el respeto y la empatía para con los otros, con quienes se comparte a diario no solo en la escuela sino en la vida.

Igualmente, la convivencia escolar presenta situaciones de exclusión que cuando son claras y explícitas le permite a los involucrados tomar acciones para evitarlas, o en el peor de los casos, contrarrestarlas cuando ya se están dando. Pero cuando son camufladas, vedadas o encubiertas, logran que quienes las padecen piensen que son el problema, y esto genera mayor afectación, porque se responsabiliza al sujeto de las taras estructurales de un sistema educativo con discursos hegemónicos. De este modo, quienes han sido marginados por la escuela terminan marginados en la sociedad, y afectados por las brechas de desigualdad que cada vez son más profundas.

En otras palabras, la convivencia escolar es el escenario propicio para posibilitar experiencias de inclusión pues, quien tiene incorporado en su concebir sobre el mundo una postura promotora de inclusión, tiene el compromiso de acompañar a otros a ubicarse en las

relaciones desde allí. Por eso, son múltiples las formas donde se genera inclusión, a través de la convivencia escolar.

### *Concienciación de los agentes educativos como sujetos políticos*

En la vida de la escuela se encuentra un número muy variado de realidades y subjetividades. Todas construidas con las experiencias individuales y colectivas de quienes conforman la comunidad educativa. En este caso asumir los agentes educativos como sujetos políticos, implicó un enfoque en el despliegue investigativo, que fue el reflexivo, con el fin de contribuir a generar consciencia en los participantes de su ser como sujetos políticos, sus apuestas políticas en educación y su accionar desde dichas apuestas.

En este sentido, de la manera en que el agente educativo concibe el “ser sujeto político”, va a lograr asumirse como tal e identificar qué de su accionar responde a esa concepción. Entendiendo que ella, está en la base del accionar, aunque en muchos casos no sea consciente. Durante el campo de la investigación, los agentes educativos fueron haciendo consciencia de sus maneras de concebir el sujeto político. Varios de ellos lo asociaron con la “Participación”, igualmente, se asume que el sujeto político es aquel que tiene voz y voto, es decir hace parte de la toma de decisiones. Otra de las concepciones, condiciona al sujeto político a pasar al acto, es decir, considera que este solo es, en tanto ayuda a otros a ser conscientes de su voz y capacidad de participar, siendo fundamental el paso a la acción, porque desde la mera idea se puede caer en la contemplación de las injusticias, sin involucramiento de ninguna índole y esto no es ser sujeto político.

Adicionalmente, otra de las concepciones es la de estar condicionado por las leyes del país y la institución. Desde esta perspectiva, las leyes son la base de las relaciones políticas, pero sigue haciendo una oda a la heteronomía, porque en la mayoría de casos las leyes no las hacen quienes luego deben cumplirlas. Entonces, son impuestas desde unas instancias ajenas a los sujetos.

Como una variable de la inscripción en lo legislativo, están las posturas con apuestas por lo institucionalizado. Pues algunos agentes repiten la concepción de sujeto político desde lo normativo, que “se debe adaptar a las normas de la organización”, así continúe con sus convicciones políticas, adhieren otras, propias de la organización, y esto sin ningún cuestionamiento crítico.

Así las cosas, en el contexto educativo ser sujeto político implica tomar decisiones a diario en el devenir de la escuela. En esa condición, se incluye el compromiso de quien se involucra en educación, a generar espacios de formación en pensamiento crítico, con un énfasis claro por la emancipación y el empoderamiento de quienes habitan la escuela. La apuesta política de manera consciente en el trabajo con los demás, permite que quienes estén alrededor se piensen y se cuestionen, sobre su lugar en esas relaciones de poder entretejidas en la sociedad a la cual pertenece nuestra escuela.

Nótese como las concepciones de sujeto político en su mayoría se vinculan a aspectos

de la participación en sociedad, lograda con alzar la voz y hacer parte de la toma de decisiones. No obstante, que esto se dé, implica actuar con autonomía y movilizando la consciencia de otros para que alcen su voz también. Porque las posturas políticas conllevan el compromiso ético de buscar mejores condiciones de vida para todos. De lo contrario, será una mera adherencia a ideales políticos que no se materializarán en acciones. Ser sujeto político, implica pasar de las ideas a las acciones.

Asumirse como sujeto político lleva a reconocer las formas en que se ha constituido el sujeto, las cuales están permeadas por su historia. Los procesos mentales implican que una alta cuota de nuestro comportamiento se cimiente en tesis inconscientes, las cuales se han construido con el pasar de los años. Muchas de ellas tienen su etiología en la infancia. Lo cierto es que se alimentan de las experiencias vividas por el sujeto a lo largo de su existencia, allí aparecen las pautas de crianza bajo las cuales se educó, los estilos de apego de sus padres, las condiciones sociales del barrio donde creció y las dinámicas relacionales, nicho de las posturas frente al otro y la sociedad en general.

Por eso, cuando se opina, se toma postura o se actúa con relación a algún tema, siempre está en la base nuestros valores, principios y concepciones desde donde se entiende el mundo, o se construye la realidad.

En consecuencia, como agente educativo no se tiene que vivir la exclusión para defender la educación inclusiva, esta defensa parte de la concepción que ha construido a partir del conocimiento, la experiencia de otros y las posturas hacia la vida. Sin embargo, **sí** se debe dar un ejercicio de auto-conocimiento y auto-revisión, en esa tarea de asumir cuáles son las apuestas políticas por las que se está luchando en la escuela, en la medida en que sus apuestas tienen todo que ver con quienes son.

Durante el campo de la investigación se logró reflexionar y comprender algunas posturas de los agentes educativos, a través del enfoque crítico-reflexivo que tuvieron las técnicas utilizadas, coherentes con el método de Investigación Acción Pedagógica. Construyendo, cuestionamientos sobre el quehacer, las opiniones y los retos, lo que permitió asumir desde la concienciación el rol como sujetos políticos.

Otro aspecto identificado en esa consciencia de ser sujeto político es que la posición frente a la educación inclusiva cambia, desde el actuar en la convivencia escolar, cuando las personas involucradas en ambientes excluyentes son seres queridos.

De tal manera que, cuando se conoce o hay apertura para conocer al otro, desde su realidad como sujeto, con todo lo que ello implica, las concepciones cambian y los agentes logran comprender muchos de los asuntos presentes en el ámbito escolar. Llevando así a tener claridad sobre sus equívocos y en esa medida a cambiar su accionar a partir de la reflexión realizada. Con un asidero más fuerte cuando se esfuerza por abrir espacios para confrontar la realidad controlada de la escuela, con la realidad de los sujetos que componen la escuela.

Asumirse como sujeto político, es el inicio de un camino lleno de complicaciones, retos, confrontaciones y una que otra decepción, sin lugar a duda desde el conflicto como estructura de la mente humana, pero si cada agente educativo cuestiona sus apuestas políticas y logra construir con otros unas más incluyentes, la escuela podrá ser un lugar donde todos puedan ser.

Puesto que las acciones son la materialización de las concepciones, manifiestas a través de la toma de decisiones de los agentes educativos, varían de acuerdo con el interés político de este y su devenir en la escuela.

Al inicio, todos los seres humanos hemos construido unas tesis de vida, en su mayoría inconscientes, las cuales les dan solidez a nuestras concepciones y se materializan en acciones. Eso ocurre en educación, todos los agentes educativos actúan a partir de sus posturas sobre la educación, por eso, uno de los primeros pasos para asumirse como un sujeto político es el autoconocimiento, puesto que las apuestas políticas están en relación con quién y cómo es cada sujeto. Luego, pasa por un momento de confrontación, porque muchas acciones son incoherentes con quien se dicen ser, entonces implica asumirse con esos yerros en el camino y aprender de ellos. Ahora bien, lo más interesante del proceso es cuando los niveles de consciencia sobre las apuestas políticas aumentan, y se ven enfrentados a preguntas como ¿ahora qué voy a hacer? ¿qué tengo que cambiar en mi forma de actuar? ¿cómo voy a lograr mis propósitos políticos si no tengo claros cuáles son? ¿mis apuestas políticas en educación sí aportan? Lo que posteriormente, desemboca en compromisos sólidos por trascender esa reflexión a la acción, desde los escenarios educativos donde se desenvuelven.

Todo lo dicho sobre este apartado permite concluir que, las acciones con apuestas políticas de los agentes educativos, son motivadas por sus concepciones de sujeto político, y en el fondo esconden un compromiso por generar condiciones educativas donde todos puedan ser, que para muchos de ellos no era consciente. Aparecen apuestas por la formación política de los estudiantes para que estos puedan exigir sus derechos, desde las perspectivas de la democracia, la participación y el empoderamiento. Se asumen que estas implican la participación de otros, ubicando el nivel de relacionamiento entre agentes educativos y estudiantes desde una perspectiva horizontal, en la construcción de propuestas y toma de decisiones. Así como, salen a resurgir luchas silenciosas por la defensa de la justicia en las relaciones de poder que se experimentan en la convivencia escolar, reivindicando la importancia de reconocer las realidades de todos los que habitan la escuela.

## Conclusiones

A lo largo del análisis de los datos se lograron evidenciar serias dificultades de parte de los agentes para desprenderse de sus prejuicios sobre la diversidad, sobre todo cuando esta se sale de los estándares relacionales impuestos por la sociedad, que tiene unos patrones normativos hegemónicos desde el discurso moral de quienes están en lugares de poder.

Teniendo en cuenta que la concepción es la base del accionar del agente educativo, porque sustenta la conducta desde el argumento mental, tener una idea abstracta de algo, no es suficiente para ser asumida como concepción de ese algo. Esto aplica para la educación inclusiva y la convivencia escolar, de nada sirve tener una idea perfecta de estas si se sigue actuando de maneras incoherentes con relación a esa idea. Sería más efectivo, hacerse consciente de la concepción que se tiene, acompañada de las acciones para poder emprender un cambio a ese respecto.

En la institución hay agentes educativos que tienen claro su impacto en los demás, por ende, son más cuidadosos con sus opiniones y acciones. Y así, aportan a la construcción de nuevas concepciones sobre educación inclusiva en la escuela, entendiendo que es importante la consciencia, como sujetos políticos, de sus concepciones y acciones frente a la educación inclusiva y la convivencia escolar, para que la institución se pueda ir convirtiendo en un espacio para todos. Allí empieza el cambio.

Esto se evidencia en lo trabajado sobre inclusión, aunque en su mayoría, se entiende desde la concepción de la inclusión educativa, es decir, asociada a la discapacidad, los síndromes, los trastornos o las enfermedades; hay un sector significativo que la conceptualiza desde el reconocimiento de la diferencia y la diversidad, más del lado de la educación inclusiva; otro grupo de concepciones se circunscribe en la promoción de los derechos humanos, como la manera de generar inclusión; y en menor proporción, hay quienes la conciben desde la mera condición de estar, o sea, desde la cobertura.

Ahora bien, sobre las acciones que inciden en la convivencia escolar, se halló que todo acto u omisión incide en esta, y se puede dar de diferentes maneras en esta institución:

La primera, desde las relaciones afectivas entre los miembros de la institución, donde se puede brindar contención a quienes lo necesitan, por estar pasando situaciones difíciles.

La segunda, desde la disposición curricular para permitir la participación de todos, haciendo especial énfasis en quienes por algún motivo están en desventaja con relación al resto del grupo.

La tercera, son todas esas acciones que buscan mejorar las condiciones de vida de otras personas, asociadas a los contextos de negligencia familiar.

La cuarta, está en relación con la anterior, porque son decisiones de los agentes educativos, por fuera del rol asignado en la escuela, con el objetivo de ayudar a alguien del contexto escolar, como cuando el agente destina parte de sus recursos económicos para comprar útiles escolares, o va a visitar un estudiante al hospital.

La quinta, está relacionada con la intención de liderar con las personas a cargo, entonces hay un involucramiento en el hacer, hombro a hombro con los demás, donde se sirve como ejemplo de comportamiento.

Y la sexta, es la nominación de todas las personas por el nombre, en ningún momento de la investigación se evidenció en los agentes referirse a alguien por sobrenombres o diagnósticos, lo cual es indicio del reconocimiento político del otro.

Entonces, frente a la pregunta por ¿cómo se relacionan las concepciones de educación inclusiva y las acciones que inciden en la convivencia escolar, de agentes educativos, como sujetos políticos, en una institución educativa del municipio de Turbo? que nos planteamos en la investigación. Se encontró que hay una relación dialógica, porque de acuerdo a las concepciones de educación inclusiva, que en el fondo esconden la manera de entender la amplitud del concepto inclusión, se toman decisiones que inciden en la convivencia escolar, y todo esto se da sobre la base de las apuestas políticas de los agentes. Sin embargo, cabe resaltar la falta de formación política de los agentes, quienes en su mayoría se siguen subordinando a los mandatos institucionales.

Eso quiere decir que, si la concepción de educación inclusiva asume la diferencia y la diversidad, así mismo serán las acciones en los diferentes ámbitos de la convivencia escolar; pero si es concebida desde la mera cobertura, no se encontrarán acciones ocupadas de brindar participación y reconocimiento, bastará con estar presente en el escenario educativo.

También se concluye que, para los agentes educativos, estos dos procesos de la educación tienen una relación biunívoca, es decir son inherentes entre ellos. Si se trabaja por la educación inclusiva, se permea la convivencia escolar, y toda apuesta por mejorar las relaciones de convivencia escolar, lleva implícito un enfoque de inclusión, porque a ambas las subyace la diversidad y el conflicto. Ya que hay valores comunes entre estas, cuando se es solidario, empático, sensible, comprensivo, se logra crear escenarios educativos donde tienen sentido la solidaridad y la cooperación entre todos los actores de la comunidad educativa.

Por otra parte, las apuestas políticas de los agentes educativos se manifiestan en sus estilos comportamentales, desde los cuales hay quienes no se asumen sujetos políticos, debido a la falta de actuación en pro de mejorar las condiciones del medio donde se encuentran. No obstante, la investigación tuvo una injerencia significativa en ese auto-reconocimiento, dejando en ellos mayores niveles de consciencia sobre sus convicciones políticas y el compromiso explícito por trascender en sus vidas todo lo reflexionado. Pero también, permitió ver la falta que hace en las escuelas, espacios para la discusión sobre lo disciplinar, político y didáctico, que terminen construyendo espacios de reflexión pedagógica.

Por ello, el método de Investigación Acción Pedagógica, con el cual se tuvo como propósito generar consciencia y empoderar a los agentes educativos, fue el pertinente, sobre todo en lo participativo, para lo cual fue fundamental la cercanía del investigador principal con el contexto y los otros participantes de la investigación. Eso solo quiere decir, que se requiere hacer un mayor énfasis en cuanto a la consolidación de sujetos políticos, con altos niveles de comprensión sobre los efectos de sus acciones tendientes a mejorar la convivencia escolar, que tiene una estrecha coherencia con la educación inclusiva.

Cabe destacar que, esta investigación contó con la fortaleza de la disposición en la institución para permitir el despliegue metodológico, en cuanto a la realización de las entrevistas, los talleres y las observaciones. Asimismo, la sinceridad y disposición de los participantes fue vital, con quienes el campo se realizó en un ambiente fraterno. Y el uso de una herramienta como Atlas. Ti versión 8, fue de mucha ayuda para manejar los datos de manera organizada. Se tuvo dificultades en cuanto a los tiempos, pues las dinámicas de una institución educativa son muy aceleradas, entonces, hubo talleres y entrevistas que se movieron de fecha porque a los agentes se les presentaba algo en el trabajo. En general, el desarrollo de la investigación salió como se planeó con el acompañamiento de la asesora.

Al tratarse de un proceso de investigación desde la acción como método y enfocado desde la pedagogía social, quedan abiertas otras posibilidades para seguir investigando; por ejemplo, cómo se transformaría la propuesta pedagógica de la institución, después de pasar por un programa de formación política con enfoque de educación inclusiva para agentes educativos. También se podría sistematizar, con los estudiantes, esas prácticas en la convivencia escolar, que propenden por generar espacios de inclusión. O por el contrario, analizar historias de vida de esas personas que han sido excluidas en este contexto escolar, para aprender de los equívocos del pasado.

## Recomendaciones

Con base en las conclusiones se propone que, para seguir consolidándose como Institución Educativa, que trabaja por mejorar los niveles de convivencia escolar a la vez que busca la Educación Inclusiva, se podría:

Implementar acciones que motiven liderazgos colectivos, con las cuales los agentes educativos que se han concientizado sobre su incidencia en las dinámicas de educación inclusiva y convivencia escolar, se comprometan a acompañar a otros a ubicarse desde allí.

Consolidar un espacio periódico de reflexión pedagógica sobre el quehacer de los agentes educativos, donde se permita discutir libremente, sin prejuicios ni restricciones, las posturas de quienes estén. Eso posibilitaría la consolidación de comunidad, así como la auto-crítica que es tan necesaria en la vida escolar.

Sistematizar todas las acciones que llevan a cabo los diferentes agentes educativos, promotoras de la educación inclusiva y la convivencia escolar. Tendientes de ser replicadas en otras instituciones de la región de Urabá.

Fomentar un plan de formación, más allá de la recepción de información, que responda a las necesidades del territorio, donde los agentes educativos se vean confrontados con las realidades de la región de Urabá a las que se enfrentan los estudiantes.

## Referencias Bibliográficas

- Alzate, B. (2011). *La capacidad en inclusión de las instituciones educativas, en las que se implementa el proyecto caldas camina hacia la inclusión*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Cifuentes, R. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Noveduc Libros.
- Freire, P. (2009). *La Educación como práctica de la Libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín : Universidad EAFIT Fondo Editorial.
- Galeano, M. E. (2018). *Estrategias de investigación social cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia Fondo Editorial FCSH.
- Giordan, A. (1995). *Los Orígenes del Saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos*. Sevilla: DÍADA EDITORIAL S.L.
- Grisales, C. (2017). Educación con enfoque territorial desde una perspectiva crítica. *Sin publicar*, 1-36.
- López, M., Martín, E., Montero, N., & Echeita, G. (2013). Concepciones psicopedagógicas sobre los procesos de inclusión educativa variables que las modulan y perfiles que las agrupan. *Infancia y Aprendizaje*, IV(36), 455-472.
- Martínez, M. (2006). La figura del Maestro como Sujeto Político: el Lugar de los Colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Educere*, X(33), 243-250.
- Moncayo, N., Muñoz, A., Narváez, Y., & Vásquez, S. (2016). *Concepciones de Docentes y Docentes de aula sobre educación Inclusiva*. Manizales: Universidad de Manizales. Obtenido de [http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2571/Moncayo\\_Noralba\\_2016.pdf?sequence=1](http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2571/Moncayo_Noralba_2016.pdf?sequence=1)
- Ortega, P., & Torres, A. (2011). Lola Cendales González, entre trayectos y proyectos en la educación popular. *Revista colombiana de educación*(61), 333-357.
- Palacio, N. (2016). Normatividad de inclusión educativa y actitud docente: ¿una relación dialógica? . *Plumilla Educativa*, 103-129.
- Porlán, R., Rivero, A., & Martín, R. (1997). Conocimiento Profesional y Epistemología de los Profesores I: Teoría, Método e Instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias*, II(15), 155-171.
- Restrepo, B. (2009). Investigación de aula: formas y actores. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(53), 103-112.
- Schettini, P., & Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social : procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- UNESCO. (2008). *La Educación Inclusiva: el Camino hacia el Futuro*. Ginebra : UNESCO.
- Urrutia, & Vergara. (2014). Movimientos sociales y cambio de subjetividad política en Chile. En Piedrahita, Díaz, & Vommaro, *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos* (págs. 153-170). Colombia: CLASCO.

## Notas al final

<sup>i</sup> Este artículo muestra los resultados de una investigación realizada desde la línea Pedagogía Social de la Maestría en Educación, de la Universidad de Antioquia, seccional Urabá.