

**Diversidad e inclusión educativa como reflejo del lenguaje docente en una institución
pública del Área Metropolitana de Bucaramanga**

Loren Stefany Ruiz Sierra

**Trabajo de Grado para Optar al Título de
Licenciada en Literatura y Lengua Castellana**

**Director: Luis Fernando Arévalo Viveros
Doctor de Lenguas, Literatura y Civilizaciones Romanas**

**Universidad Industrial de Santander
Facultad de Ciencias Humanas
Escuela de idiomas
Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana
Bucaramanga**

2023

Dedicatoria

Esta investigación es para todo aquel que intenta salir de sí y reconocerse como reflejo del otro, parte de aquello que en ocasiones luce tan lejano e incomprensible como lo es la vida. Al tiempo para aquellos maestros que con sus intentos de comprensión mejoran el pequeño mundo de algún ser que tiene como camino trazado el que sus pies van creando con vacilación. Es un recordatorio de que la esperanza, la comprensión, la educación y el amor siempre deben ir de la mano.

Agradecimientos

A mis padres por el apoyo incondicional en este arduo camino. Al amor que estuvo presente cuando mi paso disminuyó y casi falló. A mi docente y guía por su sinceridad y compromiso en este camino que apenas inicia. A las amistades que con sus palabras me llenaron de alivio y fueron sostén de mi voluntad.

Tabla de contenido

Introducción.....	6
1. Objetivos.....	11
1.1 Objetivo general.....	11
1.2 Objetivos específicos.....	11
2. Marco teórico.....	12
2.1 La inclusión educativa.....	12
2.2 Inclusión o integración.....	14
2.3 La diversidad.....	15
2.4 La discriminación.....	19
2.5 Los actos de habla.....	21
2.6 Identidad discursiva.....	22
3. Diseño metodológico.....	23
3.1 Etapas de implementación de la investigación.....	24
3.2 Cronograma de seguimiento del proceso de investigación e implementación del trabajo de grado.....	25
4. Resultados y análisis.....	26
4.1 El deber ser y hacer de la educación diversa e inclusiva desde la propuesta institucional	26
4.2 El ser y hacer docente actualizado y situado dentro del aula de clase.....	31
4.2.1. ¿Inclusión o exclusión dentro del aula de clase?.....	35
4.2.2. ¿Integración o inclusión?.....	40
5. Conclusiones.....	43
Referencias bibliográficas.....	45

Resumen

Título: Diversidad e inclusión educativa como reflejo del lenguaje docente en una institución pública del Área Metropolitana de Bucaramanga.

Autor: Loren Stefany Ruiz Sierra ^{1 2}

Palabras clave: Inclusión, exclusión, diversidad, educación, xenofobia, reconocimiento del otro, identidad discursiva.

Descripción:

La presente investigación tuvo por objeto proponer un análisis frente a la importancia de la diversidad e inclusión educativa y la forma en que el lenguaje facilita o dificulta estos procesos en el aula de clase desde el marco de las prácticas pedagógicas realizadas en una institución educativa de carácter público en el área metropolitana de Bucaramanga. De modo que, mediante una investigación acción, se llevó a cabo encuentros presenciales con 35 estudiantes de grados octavos y, mediante este contacto y una observación participante, se recolectaron elementos experienciales en diarios de campo, entrevistas semiestructuradas —realizadas a cinco docentes de distintas áreas y diez estudiantes del grado octavo— y grabaciones de audio sobre los cuales se realiza el presente análisis semiótico. Los resultados se organizaron en torno a dos categorías principales: la primera, en forma de explicación respecto a las categorías del hacer y el deber ser de la educación y de la creación identitaria de los docentes como orientadores y actores principales en la realización de la diversidad e inclusión educativa y, la segunda, se propone diferenciar el deber ser de los maestros, propuesto en el “Manual de Convivencia” de la institución educativa, las leyes y decretos del Estado colombiano, de su hacer en el aula de clase frente a la diversidad e inclusión educativa. Como conclusión, se logró comprender que la inclusión dentro de las instituciones educativas y sociales juega un papel fundamental puesto que su ausencia o presencia influye directamente en los comportamientos y la creación de identidad de los sujetos. Dentro de la institución educativa, en la que se llevaron a cabo las prácticas y las observaciones analizadas, la inclusión sigue siendo un ideal difícil de conseguir en la cotidianidad, pero a pesar de esto, se reconocen los intentos de los docentes por llegar a los otros.

¹ Trabajo de grado

² Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Idiomas. Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana. Director: Luis Fernando Arévalo Viveros. Doctor de Lenguas, Literatura y Civilizaciones Romanas

Abstract

Title: Diversity and educational inclusion as a reflection of the teaching language in a public institution of the Metropolitan Area of Bucaramanga.

Author: Loren Stefany Ruiz Sierra ³

Key words: Inclusion, exclusion, diversity, education, xenophobia, recognition of the other, discursive identity.

Description:

The purpose of this research was to propose an analysis of the importance of diversity and educational inclusion and the way in which language facilitates or hinders these processes in the classroom within the framework of the pedagogical practices carried out in a public educational institution in the metropolitan area of Bucaramanga. Thus, through action research, face-to-face meetings were held with 35 eighth grade students and, through this contact and participant observation, experiential elements were collected in field diaries, semi-structured interviews - conducted with five teachers from different areas and ten eighth grade students - and audio recordings on which the present semiotic analysis is based. The results were organized around two main categories: the first one, in the form of an explanation regarding the categories of the "to do" and "to be" of education and the creation of the identity of teachers as guides and main actors in the realization of educational diversity and inclusion, and the second one, it is proposed to differentiate the "to be" of teachers, proposed in the "Coexistence Manual" of the educational institution, the laws and decrees of the Colombian State, from their actions in the classroom in the face of educational diversity and inclusion. As a conclusion, it was possible to understand that inclusion within educational and social institutions plays a fundamental role in the educational process.

³ Faculty of Human Sciences. School of Languages. Bachelor's Degree in Literature and Spanish Language. and Spanish Language. Director: Luis Fernando Arévalo Viveros. Doctor of Languages, Literature and Roman Civilizations.

Introducción

La inclusión y la diversidad desde su nacimiento histórico y social han perseguido, de forma incesante, el ideal de la igualdad y equidad que llevan a un reconocimiento de los sujetos y sus particularidades emocionales, físicas, cognitivas, de género, de diversidad étnica y cultural como elementos positivos para el conocimiento y el aprendizaje propio y del mundo. La inclusión, de la mano de la diversidad, ha intentado ser vista y escuchada como un elemento constitutivo del ser humano y sus sociedades, pero en muchas ocasiones ha sido escuchada a medias o simplemente ignorada.

Colombia es un país en el que la inclusión y la diversidad, como meta social y humana, empiezan a desmoronarse por las pocas posibilidades de una igualdad socioeconómica. Existe un historial de violencia de más de 50 años que continúa prolongándose y que puede ser reconocible en las siguientes cifras: el porcentaje actual de desempleo en Colombia, según el DANE y el Ministerio de Trabajo, es de un 14,6% que corresponde a 3,552 millones de personas, y el porcentaje de informalidad es de un 42,5% que representa a 4,148 millones de personas. Además de esto, el índice global de crimen organizado (2021), que clasifica y evalúa los niveles de criminalidad y resiliencia de todos los estados que hacen parte de la ONU clasifica a Colombia, junto con Congo, en el primer puesto con un 7,66 de una escala de 1 a 10 en criminalidad. Dentro de esta categoría predominan temas como la trata de personas, el comercio de cannabis y otras sustancias psicoactivas.

Este historial se acrecienta a medida que la población va en aumento. Durante el año 2015 el presidente venezolano Nicolás Maduro cerró de forma unilateral la frontera entre Colombia y Venezuela (Koechlin, 2018) y, debido a esto, se dio inicio al éxodo de ciudadanos venezolanos a muchos de los países de Latinoamérica por la crisis alimentaria y sanitaria que esta decisión generó para los habitantes del país, y posteriormente para los

habitantes de otros países, ya que “la movilidad humana ha seguido siendo uno de los principales motores del crimen organizado, impulsada en gran medida por la inestabilidad, los conflictos, la desigualdad y el cambio climático” (GI - TOC, 2021, p. 40).

Ya en el año 2020, el 42,5% de la población colombiana se encontraba en situación de pobreza, 3,55 millones de personas más que el año precedente (Forbes, 2021). A su vez, en la actualidad según cifras del DANE (2022), en Colombia hay 2,2 millones de migrantes venezolanos de los cuales, entre enero y febrero de 2022, un 85,0% ha tenido dificultades para tener un trabajo pago, lo cual hace persistir e incrementar la falta de oportunidades, de vivir dignamente y de combatir la pobreza. Sumado a estas problemáticas sociales y económicas, existen escenarios de discriminación y desconocimiento frente a la diferencia cultural y étnica en donde el 47,8% de los migrantes ha experimentado discriminación por parte de la sociedad colombiana, debido a estigmas y prejuicios sociales.

Este tipo de situaciones afectan directamente los procesos educativos, los imaginarios respecto a los mismos, la manera en que se relacionan socialmente los unos con los otros y, en este caso concreto, el uso del lenguaje y las acciones educativas que llevan o no a cabo los docentes en los procesos de inclusión y diversidad dentro de las aulas de clase, Al tiempo que propician la falta de reconocimiento del otro en su condición de diversidad y dan pie a la no inclusión. Estas situaciones anteriormente mencionadas pasan de ser aspectos generales a elementos específicos visibles dentro del marco de las prácticas educativas que se propician en 8º, 9º y 10º semestre de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana en la Universidad Industrial de Santander, en las cuales se reconoce la necesidad de observar y analizar los procesos de inclusión y diversidad educativa con el fin de evidenciar la importancia de la aceptación y el reconocimiento de la diferencia como un elemento esencial en el crecimiento de todo ser humano. Y a su vez, comprender la forma en que el uso del lenguaje por parte de los docentes facilita o dificulta estos procesos en el aula de clase, junto

con el papel de los espacios educativos en este proceso de formación.

En lo que respecta a los espacios educativos y a las políticas colombianas frente a la inclusión y la diversidad, si bien existen leyes y decretos con el fin de dar las pautas para un desarrollo óptimo de los estudiantes en sus procesos educativos, estas no son puestas en práctica. Existe el decreto 1421 del 2017 que exalta la inclusión en aspectos como el currículo y también vela por la permanencia y atención de quienes tienen alguna(s) discapacidad(es). Además de esto, en la Constitución Política de Colombia se menciona que el Estado es responsable del cumplimiento y la mejora de la formación moral, intelectual y física de los aprendices (1991). A pesar de la existencia de estos documentos en un papel, dentro de la institución educativa de básica-media en donde se llevó a cabo la práctica —las observaciones e intervenciones⁴— únicamente se tienen en cuenta algunas de las medidas que pueden clasificarse como inclusivas en el aula de clase. Por esta razón hay estudiantes con acompañamiento del PIAR y existe un trato adecuado, en la medida en que el docente esté presente, de aquellos estudiantes con discapacidad.

En lo que es referente a la diversidad educativa, que es definida por el Ministerio de Educación (2018) como “una característica inherente no solo al ser humano sino a la vida”, existen políticas curriculares en atención a la diversidad cultural, políticas y programas para la formación docente en etnoeducación, políticas de gestión y participación social en atención a la diversidad cultural. Sin embargo, no hay una garantía de que estas se integren en los currículos de las instituciones educativas. Por esta razón y, a su vez, por la falta de garantías en la aplicación de estos proyectos educativos, existen problemas a la hora de integrar a un estudiante con condiciones de diferencia étnica, física o emocional dentro de un aula de clase. Aquí entra la xenofobia como uno de los factores a analizar dentro de este trabajo de investigación, ya que es una forma de negación hacia la diferencia, hacia la

⁴No se menciona el nombre de la institución educativa, debido a términos éticos y de tratamiento de información y privacidad (política de tratamiento de información de datos personales, 2020)

diversidad y refleja el poco tratamiento que esta temática ha tenido en los medios educativos. Este fenómeno no se da, en todos los casos, dentro del aula de clase debido al miedo de los estudiantes a ser reprendidos, pero se puede ver en las formas en que estos se expresan o califican algunas características de pobreza y desnutrición frente a los estudiantes extranjeros de la institución.

La xenofobia cobra aquí importancia debido a que, en las instituciones educativas de Bucaramanga que son de carácter oficial, “en el 2019 se matricularon [...] 3.369 estudiantes provenientes del vecino país; la cifra a corte de 10 de febrero de 2020 aumentó a 4.833” (Alcaldía de Bucaramanga, 2020). Esta cifra ha seguido aumentando ya que en el Sistema de Matrícula Estudiantil de Educación Media y Básica (SIMAT) hay un total de 496.027 estudiantes venezolanos que se encuentran registrados en las bases de datos. Además de la existente necesidad de reconocer la diferencia, el Estado y las instituciones educativas se encuentran en el deber de realizar ajustes razonables y mejoramientos para, así, adecuarse a las necesidades de cada estudiante, ya que se entiende que estos son miembros importantes y valiosos para la sociedad.

Debido a la cantidad visible de estereotipos sociales que las redes y los medios de comunicación han ido entretejiendo frente a los extranjeros de origen venezolano, además de la dificultad observada en los docentes para aceptar y reconocer las diferencias como un aspecto positivo que conlleva a una mejora, es necesario observar y analizar cómo se dan los procesos de inclusión y diversidad dentro del aula de clase con el fin de reconocer la problemática e intentar darle una solución. de estas problemáticas nace la siguiente pregunta: ¿Cómo se dan los procesos de diversidad e inclusión educativa en una institución de educación básica y media del área metropolitana de Bucaramanga? Para llegar a dar respuesta a la interrogante, se propuso observar y analizar cómo el uso del lenguaje facilita o dificulta los procesos de diversidad e inclusión educativa en el aula de clase dentro de una

institución de educación básica y media de Bucaramanga.

En este sentido, la razón de ser de esta investigación se justifica en tanto que realiza aportes a tres ámbitos: 1) educativo, en tanto que se analiza la importancia de la educación como un elemento fundamental que genera cambios en los sujetos y en la sociedad. 2) social, en cuanto aporta al reconocimiento de la inclusión y la diversidad educativa como elementos fundamentales a la hora de convivir en cualquier ambiente que implique un contacto sociocultural; 3) semiótico, ya que aporta al lenguaje y los discursos educativos un valor relevante en los procesos de diversidad e inclusión educativa. Además de esto, el presente trabajo de investigación aporta a las crecientes y recientes investigaciones sobre la inclusión y la diversidad educativa. De esta forma nacen los objetivos que orientaron la ejecución del proyecto:

1. Objetivos

1.1 Objetivo general

Analizar la importancia de la inclusión y la diversidad educativa y la forma en que el uso del lenguaje facilita o dificulta estos procesos dentro del aula de clase desde el marco de las prácticas educativas.

1.2 Objetivos específicos

Identificar las formas en que los docentes perciben la diversidad e inclusión educativa.

Reconocer la presencia o ausencia del liderazgo en los docentes frente a los procesos de inclusión y diversidad en el aula de clase.

Evidenciar la influencia del uso del lenguaje en los procesos de diversidad e inclusión educativa dentro del aula de clase.

2. Marco teórico

Esta investigación tuvo un enfoque crítico social, debido a que planteó una problemática sobre los procesos de diversidad e inclusión educativa y la forma en que estos afectan, de forma positiva o negativa según su presencia o ausencia, los procesos educativos. A partir de la intervención y observación realizada, se pone en diálogo el fenómeno y la teoría sobre la diversidad e inclusión educativa con el fin de lograr una conciencia reflexiva y crítica que mejore la comprensión frente a estos fenómenos como aspectos esenciales para una sociedad armónica, respondiendo así a un enfoque teórico multirreferencial. Para esto, se tuvo en cuenta los siguientes fundamentos conceptuales y referentes legales:

2.1 La inclusión educativa

La educación es un derecho que el Estado colombiano promulga e intenta garantizar para todo tipo de poblaciones, etnias o culturas que se encuentren dentro del territorio, como está dicho en la Constitución Política de Colombia⁵. Ahora bien, si es complicado llevar a cabo estas garantías de forma general, junto con el Ministerio de Educación y otras entidades que están al tanto, es mucho más difícil garantizar una educación inclusiva, que se define desde el Decreto 1421 del 2017 como:

“un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo” (p.5)

⁵ARTÍCULO 67. La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente (C.P. Art. 67.1991, Colombia).

Esta definición va de la mano con el cumplimiento de los derechos de las personas, independientemente de si estas se encuentran en condición de discapacidad o no. Para lograr que los ambientes educativos sean inclusivos y accesibles a todas las personas, es necesario que el Estado invierta en la formación docente y en el mejoramiento de las condiciones socioeconómicas de los colombianos que se encuentran dentro de los estratos medio-bajos y bajos. Sólo así se logrará cumplir con el objetivo que la UNESCO, en sus “Orientaciones para la Inclusión” (2008), menciona para la educación inclusiva, el cual consiste en “velar por la participación plena de todos los educandos, con independencia de su sexo, condición económica o social, origen étnico o racial, situación geográfica, necesidades especiales de aprendizaje, edad o religión” (p. 3).

Además de esto, en la Ley 361 de 1997 “para la integración de las personas con limitaciones, la asistencia y la protección necesaria” se ratifica, en el Capítulo II, el deber del Estado de garantizar el acceso a la educación, en todos los niveles, sin discriminación alguna en aulas regulares, adoptando las acciones pedagógicas necesarias para su integración social y académica (Congreso de la República de Colombia, 1997). Todo lo anterior sirve de base frente a la inclusión e inclusión educativa en la presente investigación al momento de analizar las situaciones reales dentro del aula de clase y las distancias que estas tienen frente a la teoría.

A esta separación entre lo que se hace y lo que se debe hacer dentro del aula de clase se debe agregar el hecho de que el término inclusión se delimita, en ámbitos legales y prácticos, a la discapacidad como única condición que requiere de una inclusión o integración por parte de la sociedad y los sistemas educativos. Esta delimitación del término inclusión, en cuestión de su sentido social y conceptual, no permite entrever el valor de la inclusión como relativo a las relaciones humanas, sino que se reduce al mero trato con la discapacidad. Por esta razón, en la presente investigación se comprende la diversidad como un elemento

inseparable de la inclusión, puesto que se reconoce su importancia y necesidad a la hora de llevar a cabo un proceso educativo satisfactorio.

2.2 Inclusión o integración

Es fundamental mencionar las diferencias conceptuales entre un proceso de inclusión y uno de integración, de forma que se logre analizar los actos de habla a partir de esta diferenciación de términos y su influencia al momento de llevar a cabo el acto educativo.

En un primer momento tenemos que la integración y la inclusión semánticamente no tienen significados muy diferentes, pues según la RAE la definición de integrar es la de “hacer que alguien o algo pase a formar parte de un todo” y la palabra incluir, que tiene sus orígenes en el latín “includere”, “significa poner algo dentro de otra cosa o dentro de sus límites; contener una cosa o llevarla implícita” (Liliana Sinisi, 2010, p. 12). A partir de estas definiciones, se esclarece que no es por su significado que se ha pasado de usar el concepto “inclusión” en vez del concepto “integración”, pues este cambio se ha dado a medida que la sociedad replantea sus valores éticos y políticos, que van de la mano junto a los paradigmas existentes, entendiéndose estos como un tipo de lente:

“creada por la cultura que nos permite ver las cosas según un sistema de valores que se sustenta en las creencias de una sociedad determinada y que se perpetúa en el tiempo por efecto de la educación, las vivencias, el conocimiento y las prácticas” (Liliana Sinisi, 2010, p. 12).

De esto se entiende que el cambio de paradigma respecto a la integración - inclusión se basa en una transformación de los principios éticos y políticos de una sociedad al momento de pensar en los niños, niñas y comunidades que hacen parte de los sectores sociales más desfavorecidos y que tienen un historial de exclusión a lo largo de la historia. De aquí que se entienda que el proceso de inclusión como una aceptación y reconocimiento de la diversidad, y el proceso de integración como una negación de las diferencias y condiciones que cada ser humano trae consigo o adquiere a lo largo de su vida. Dentro del proceso de investigación-

acción se reconoce la no diferenciación conceptual y práctica por parte de los docentes en sus procesos educativos y la delimitación del término diversidad a un concepto abstracto. De aquí la necesidad de ahondar al respecto de las distintas aplicaciones y funcionalidades del término diversidad.

2.3 La diversidad

Así como la inclusión es un área amplia, tanto en conocimientos como en aplicaciones, la diversidad no se queda atrás, puesto que de ella nacen todos los siguientes espectros: la diversidad cultural, educativa, de género, social, funcional, lingüística, sexual y étnica. Es necesario, pues, definir y entrelazar estas diversidades y reconocer la forma en que influyen en la educación.

En un primer momento está la diversidad cultural, entendida desde la UNESCO, en su “Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales” (2005), como “un patrimonio común de la humanidad que debe valorarse y preservarse en provecho de todos” (p.1) . En la presente investigación este concepto es necesario e importante, debido a que Colombia ha sido a lo largo de la historia un país multicultural y pluriétnico en el cual existen aproximadamente 87 pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes. Además de esto es un país que, en los últimos años, ha tenido sus puertas abiertas para los migrantes de distintos países que buscan un refugio o ven en Colombia un destino en el cual pueden construir su futuro. Por estas razones existen leyes, decretos y políticas específicas para proteger la diversidad cultural del país, entre estas se encontraron las siguientes:

- Ley 397 de 1997 (ley general de cultura) Por la cual se desarrollan los Artículos 70, 71 y 72 y demás Artículos concordantes de la Constitución Política y se dictan normas

sobre patrimonio cultural, fomentos y estímulos a la cultura, se crea el Ministerio de la Cultura y se trasladan algunas dependencias.

- Ley 1185 de 2008 y el Decreto 2941 de 2009 que reglamenta lo referente a las comunidades afrodescendientes junto a los pueblos indígenas.

A estas leyes se suma la Ley 2136 del 2021, “por medio de la cual se establecen las definiciones, principios y lineamientos para la reglamentación y orientación de la política integral migratoria del estado colombiano”. A partir de estas leyes se establece un recorrido sobre el papel de la diversidad cultural y su importancia en el país.

La diversidad cultural se aplica dentro del ámbito de la educación y, por ello, se entrelaza con la diversidad educativa, la cual es entendida como una inclusión educativa ya que “la diversidad no hace referencia únicamente a los estudiantes que tienen alguna discapacidad sino hace referencia a todos. De allí que haga alusión directa al hecho de que la inclusión se trata del reconocimiento del otro” (Montánchez, M., Carrillo-Sierra, S. M., & Barrera, E. 2017, p. 275). Desde esta concepción se desliga la diversidad y la inclusión educativa de la discapacidad como único elemento diferenciador, a su vez que se abren sus puertas a las distintas condiciones existentes que conllevan a una diferenciación de identidades y representaciones individuales.

En este ver al otro como un individuo distinto y sujeto a condiciones internas y externas que constantemente van variando, también se reconoce su capacidad de creación de un yo, proceso que incluye tanto la diversidad de género, como la diversidad sexual. La sexualidad se crea a partir de una información propioceptiva que proviene de “extremidades, tronco y cabeza, [y] va creando una zona de integración en una de las grandes áreas de asociación, ubicada en la unión de los lóbulos parietal, temporal y occipitales, del lado derecho” (Salín-Pascual, R. J, 2015, p. 148), y la creación de género está asociada a elementos auto perceptivos de esta estructura biológica que se mezclan con factores de

crianza como “la asignación de nombres, papeles en juegos infantiles, colores en las vestimentas, tipo de educación escolar e interacción con los adultos y compañeros de infancia” (Salín-Pascual, R. J, 2015, p. 148) que determinan y contribuyen a la creación de una identidad sexual y de género. A partir de esto se entiende que ambas diversidades buscan el reconocimiento de una creación del yo que no esté necesariamente basado en los paradigmas estereotipados respecto a una autopercepción condicionada por una corporalidad asignada genética y biológicamente. Además que el reconocimiento de estas diferencias suponen un cambio en los patrones sociales existentes que, a lo largo de la historia, se han creado y basado en relación con la concepción de la masculinidad y la feminidad.

Recurrentemente estas significaciones que construyen las sociedades, bien sea respecto al género, la sexualidad, la discapacidad o la educación e incluso de la misma vida en sociedad, van tornándose en ideas que, aunque sean cambiantes, traen consigo el mismo sentido. En el caso de la discapacidad, los avances teóricos y conceptuales son significativos —no hay forma de afirmar lo mismo en los prácticos— y esto es visible en el surgimiento del concepto de diversidad funcional, el cual pretende reemplazar el de la discapacidad entendida como una minusvalía, ya que reconoce las implicaciones negativas de este, y pone sus bases en las siguientes ideas:

Las personas no tienen deficiencia, sino diversidad, de lo cual se deduce que lo que sufren no es discapacidad, sino marginación e injusticia debido a su diversidad. Considera que la sociedad no sólo construye la discapacidad, como sostiene el paradigma biopsicosocial, sino también la deficiencia, y que lo que debería ser percibido como otra manera de ser y de hacer las cosas, lo es como un déficit no deseable, como una deficiencia y discapacidad (Canimas Brugué, J. 2015, p. 82).

En consecuencia, lo que busca la diversidad funcional es reconocer las diferencias como aspectos positivos que conllevan a un enriquecimiento propio y social, de forma que se logre ver al otro desde conceptos renovados y cambiantes que, al tiempo, sean significativos respecto a su aporte humano y conceptual. Se entiende aquí el lenguaje como elemento fundamental en la creación de sentido e identidad y, por ende, parte elemental en la

construcción de las relaciones humanas hay que trasladarse a la diversidad lingüística que hace referencia a las distintas formas en que se puede dar uso a las lenguas, comprendidas como “los signos más indicativos de la identidad colectiva y por eso se erigen en uno de los elementos básicos que constituyen la realidad social y cultural” (Gámez, R. Á. J. 2017, p. 31). Esta diversidad, de la mano con la diversidad étnica, busca la apropiación de la cultura como un elemento cambiante y que se encuentra condicionado a factores geográficos que implican cambios en esta y, a su vez, en la forma en que esta se construye. por ende, la necesidad de un reconocimiento que, partiendo de la diferencia, no niegue la individualidad.

También es importante agregar aquí el término de la interculturalidad, puesto que implica la convivencia o no convivencia, por ende la inclusión, que se da entre la diversidad existente en Colombia. Catherine Walsh (2010) menciona tres perspectivas importantes a tener en cuenta sobre la interculturalidad: 1) La perspectiva *relacional*, que hace referencia al contacto e intercambio entre culturas “De esta manera, se asume que la interculturalidad es algo que siempre ha existido en América Latina porque siempre ha existido el contacto y la relación entre los pueblos indígenas y afrodescendientes” (p.3); 2) La perspectiva *funcional*, que es aquella que busca y promueve un reconocimiento del otro que conlleve a un proceso de inclusión social y cultural dado por una estructura social establecida, de forma que es *funcional* al sistema ya existente que no cuestiona las verdaderas razones de la desigualdad, la pobreza y la corrupción y; 3) La perspectiva *crítica*, que se reconoce, no desde el problema de la diversidad en sí, sino desde un problema estructural- colonial-racial, en donde los blancos están en la cima y los indígenas o los pueblos afroamericanos al final de la escala.

A partir del reconocimiento del desarrollo conceptual y legal del término diversidad, se entiende que Latinoamérica, en este caso específico Colombia, utiliza los conceptos de la diversidad y el respeto como una forma de dominación y que, además de esto, las leyes y propuestas educativas no propician a estos valores por interés en el mejoramiento de la

población, sino por mitigar daños sociales y estructurales en su organización. Esto encasilla a la diversidad colombiana en la esclavitud frente a su funcionalidad. Y es que siempre ha existido contacto, bien sea por necesidad o por gusto, con otras culturas, mas estas se mantienen en el limbo de la desigualdad por su condición de extranjerismo, condición que las leyes, decretos y proyectos del Estado toca de forma teórica, pero que en los actos sociales e individuales no se trata desde la raíz, aun cuando reconocen los inicios y el devenir de esta enfermedad.

2.4 La discriminación

Al reconocer en el proceso de investigación una distancia entre las leyes y su aplicación en los ámbitos sociales y educativos, nace la necesidad de mencionar que esta distancia se torna, en la mayoría de los casos, como un espacio para la discriminación, entendida aquí como:

“Una conducta, culturalmente fundada, y sistemática y socialmente extendida, de desprecio contra una persona o grupo de personas sobre la base de un prejuicio negativo o un estigma relacionado con una desventaja inmerecida, y que tiene por efecto (intencional o no) dañar sus derechos y libertades fundamentales” (Rodríguez Zepeda, J. 2006, p. 26)

A pesar de que la discriminación se de en el aula de clase de forma individual e incluso se presente como una manera de expresión o de posicionamiento frente a ciertos temas o preferencias, esta se trata de un tema social y cultural, puesto que no nace en la persona como individuo, sino en el contacto con las ideas externas que se presentan como estereotipos que han sido aceptados de forma abierta por la cultura. Además, se considera como una desventaja inmerecida, debido a que las personas que se enfrentan a la discriminación no han llevado a acabo ningún acto frente a la justicia retributiva para merecer ser excluidos o maltratados.

La discriminación se puede reflejar y representar de muchas maneras, pero las principalmente observadas a lo largo de la investigación en la institución son las siguientes: discriminación de género, social, económica y étnica. Ya que este tipo de fenómenos se dan dentro del aula de clase, es importante mencionar el papel de las instituciones educativas en la reproducción de prácticas de socialización ya que estas son “esencial[es] para la asimilación de conocimientos, el reforzamiento de patrones culturales, la configuración de identidades, y la transmisión de atributos, estereotipos y roles de género” (Flores-Hernández, A., Espejel-Rodríguez, A., & Martell-Ruíz, L. M. 2016, p. 49). La primera discriminación a tratar, puesto que en las entrevistas realizadas y en las observaciones se observa una normalización hacia la misma, es la discriminación de género. Aquí, el papel del hombre y de la mujer son entendidos prácticamente como destinos que se crean a partir de estereotipos que denigran la condición de humanidad, como el pensar en la mujer como aquella que depende del hombre para lograr su realización. El factor de normalización frente a la discriminación de cualquier tipo, se da debido a que “la violencia y la desigualdad social cumplen una función política en tanto factores que imponen una disciplina social sustentada en la persuasión, la naturalización, la invisibilización, la disciplina escolar” (Flores-Hernández, A., Espejel-Rodríguez, A., & Martell-Ruíz, L. M. 2016, p. 50). De esta forma se logra comprender que, aunque conceptualmente la discriminación se enmarque como social, de género, étnica o económica, son producto del mismo acto de rechazo hacia un otro por su mera condición de diversidad. De aquí que la discriminación económica y social sean producto de un mismo hecho de desigualdad en donde “muchas veces los pobres y discriminados asumen el lenguaje y los valores de los sectores dominantes, tornándose discriminadores respecto de otros grupos sociales – en el amplio espectro de la fragmentación social y cultural – supuestamente menos favorecidos” (Margulis, M., & Urresti, M. 1999.

p.11), fenómeno recurrente dentro de las aulas de clase de la institución en que se realizó el proceso investigativo.

2.5 Los actos de habla

Todos estos aspectos hacen parte de un discurso, bien sea educativo o cultural, en el que se realizan actos de habla. Por ello es importante definir qué son estos y cuáles son sus conceptos clave al momento de realizar un análisis del proyecto de investigación realizado. Teun Van Dijk, en su libro *Estructuras y funciones del discurso* (2005) nos dice que estos son una forma de uso del discurso y que parten de una emisión que tiene unas funciones específicas en el contexto en que se encuentran. Por ello, son utilizadas para realizar acciones. Estas emisiones reproducen acciones al momento en que se enuncian y a estas acciones se les denominan actos de habla o actos ilocutivos, locutivos y perlocutivos. Para que estos existan, es necesario que haya un emisor y un oyente; y si además, se quiere que estos sean actos de habla sociales, es relevante que se den en un contexto comunicativo o contexto pragmático que Van Dijk define como “un conjunto de datos a base del cual se puede determinar si los actos de habla son o no son adecuados” (p. 59).

Esta definición de adecuado o no adecuado va de la mano con el factor de la satisfacción, ya que un acto de habla es satisfactorio, según Van Dijk, cuando el resultado y las consecuencias concuerdan con la intención y el propósito del agente. Si además de esto el acto de habla logra su propósito, que es el de ser funcional o interaccional, es decir, logra que el oyente haga o no haga algo, se puede decir que es un acto de habla sumamente satisfactorio. Además, hay que mencionar que estos actos de habla se evalúan a partir de un especificar las condiciones pragmáticas que se deben cumplir para que cuente como adecuado. Junto al factor de satisfacción, hay otras condiciones importantes a tener en cuenta cuando se intenta categorizar como adecuado o no un acto de habla y son las siguientes: las

condiciones cognoscitivas, que se formulan a partir del conocimiento, creencias (suposiciones), deseos y evaluaciones que emiten tanto el hablante como el oyente; y las condiciones sociales de tipo jerárquico o institucional. Este concepto es especialmente importante en el presente texto, debido a que el modelo de análisis de la experiencia es de tipo semiótico y, por ende, implica reconocer en el lenguaje y las formas de expresión de este las formas de percepción y autopercepción en la acción y en la conceptualización frente a la diversidad e inclusión escolar.

2.6 Identidad discursiva

Al existir un discurso existe también una identidad que se crea a partir de este. Y por ello es necesario definir la identidad y la identidad discursiva, pues tienen un papel fundamental en las acciones y repercusiones de un sujeto y una sociedad. La identidad, según Greimas y Courtés (1990, p.212), se construye desde la “oposición a la igualdad que caracteriza a los objetos que poseen exactamente las mismas propiedades cualitativas”, puesto que esta sirve para designar los rasgos— o el rasgo— que tienen en común ciertos objetos o sujetos.

Esta identidad discursiva, al ser parte de un sujeto y al tiempo de una sociedad, se compone, según Arévalo (2021, p. 310), de un cuerpo, un carácter y unas representaciones sociales y culturales. El cuerpo se convierte en un elemento discursivo en el momento en que es objeto de significación social e individual, lo que genera imaginarios y proyecciones frente al mundo, el espacio que ocupa en este y el otro existente. A esto se le suma el carácter, entendido como “el conjunto de signos distintivos que permiten identificar de nuevo a un individuo humano como siendo el mismo [...]. El carácter, diría yo hoy, designa el conjunto de disposiciones duraderas en las que reconocemos a una persona” (Ricoeur citado por Arévalo, 2021). En consecuencia, el carácter es un signo que genera una diferencia entre los

sujetos y regula, nutriendo, la identidad de cada uno de estos. Su relación con el cuerpo está en la somatización de algunas costumbres o elementos identificadores relacionados con las pasiones de los sujetos, que pueden ser eufóricas o disfóricas, frente a un estímulo, acción o valor que le presenta el mundo. Estas representaciones del mundo, de las que nacen las costumbres y los elementos identificadores, brotan de la dimensión cultural, puesto que

somos animales incompletos o inconclusos que nos completamos o terminamos por obra de la cultura, y no por obra de la cultura en general sino por formas en alto grado particulares de ella: la forma dobuana y la forma javanesa, la forma hopi y la forma italiana, la forma de las clases superiores y la de las clases inferiores, la forma académica y la forma comercial (Geertz, p. 55)

Al reconocer la importancia de estas representaciones del mundo en la creación de identidad y en el relacionarse con los otros, es necesario reconocer cuáles son las formas que adoptan los docentes de la institución educativa frente a la diversidad e inclusión educativa.

3. Diseño metodológico

El presente trabajo de grado respondió a una investigación-acción, de tipo cualitativa descriptiva, realizada en el marco de las prácticas pedagógicas en una institución educativa de carácter público en Bucaramanga. Como muestreo se seleccionaron treinta y cinco estudiantes de estrato socioeconómico uno, dos y tres que se encontraban entre los doce y dieciséis años cursando el grado octavo, puesto que fueron los participantes activos en el proceso de las prácticas pedagógicas que se llevaron a cabo en la presencialidad y dentro de los espacios institucionales que fueron brindados a los practicantes. Y como muestra se seleccionaron diez estudiantes, de forma aleatoria, y cinco docentes de distintas áreas. Los instrumentos para la recolección de datos fueron: 15 entrevistas semiestructuradas, diez a estudiantes del grado octavo y cinco a profesores de la institución, diarios de campo y observaciones e interacciones con los estudiantes y docentes en el aula de clase.

Respecto a los recursos y técnicas de análisis aplicados a las entrevistas realizadas, fueron matrices de doble entrada, junto al proceso de categorización por temáticas recurrentes

en las entrevistas que pasaron por un proceso de transcripción, subrayado y relectura, en el que se reconocieron nueve temáticas recurrentes que fueron expresadas como categorías: relación con la lectura, concepciones de escritura, contexto familiar, efectos post pandemia, interaccionismo docente - estudiante, metodología de clase, colegio - espacio escolar, tiempo libre e inclusión. De estas categorías sólo se tomó la de inclusión —con sus respectivas entrevistas— para realizar el presente informe a partir de un análisis semiótico de la experiencia. Al momento de realizar la transcripción de las entrevistas se llevó a cabo una codificación que tiene por fin el mantener la privacidad de los entrevistados y los entrevistadores, de forma que no se afecte de ninguna forma su integridad. Estos códigos fueron creados a partir de las iniciales del nombre del área que dicta el docente y el número de la entrevista, ejemplo: docente 1, español = D1ES y así consecutivamente. Y en el caso de los entrevistadores a partir de la inicial E y el número 1 y 2, ejemplo: Entrevistador 1 = EN1. Dentro de las entrevistas realizadas a estudiantes la codificación seleccionada fue la inicial del nombre del estudiante.

Tabla 1

3.1 Etapas de implementación de la investigación

La investigación se llevó a cabo dentro del espacio de las prácticas pedagógicas y por ende se realiza de forma presencial y se basa en los siguientes parámetros cronológicos:

Etapa 1: Observación

Durante dos semanas se realizaron encuentros con los estudiantes dentro del aula, con el fin de conocer un poco sobre los mismos y su ambiente escolar. Al tiempo se tomó nota, en un diario de

campo, de algunos elementos pedagógicos que resaltaban en el aula de clase y de las formas en que se daba o no la inclusión y el proceso de reconocimiento de la diversidad. Todo esto con el fin de conocer

las formas en que los docentes y estudiantes proyectaban su deber ser y hacer a partir de actos de habla o de acciones específicas. A partir de esto se reconocieron elementos importantes sobre

la inclusión y la poca presencia de esta en el lenguaje y los comportamientos de los estudiantes y docentes pertenecientes a la institución educativa.

Etapa 2: Inmersión

A partir de estas dos semanas, y luego de tener un contacto directo con los estudiantes y docentes, se hizo una elección al azar, impuesto por la disponibilidad y disposición de algunos de ellos, para realizar una entrevista corta de tipo semi estructural en donde se indagaba sobre sus condiciones etnográficas y la

forma en que concebían la inclusión y la diversidad. En estas entrevistas realizadas se encontraron dificultades para lograr un reconocimiento del otro, tanto en estudiantes como docentes, dadas principalmente por el ámbito socio-económico que rodea la institución e impregna a sus componentes humanos.

Figura 2

3.2 Cronograma de seguimiento del proceso de investigación e implementación del trabajo de grado

Además de las etapas de realización, se diseñó un cronograma, de acuerdo con los momentos estipulados por la universidad y por el docente encargado, para así poder llevar un seguimiento de las actividades y avances en el proceso de investigación e implementación del presente trabajo de grado.

Fecha		Tema	Compromisos
Mes	Día		
Semana I	21 de Mayo	Construcción del problema	Revisión cronograma
Semana II	9 de Junio	Construcción de objetivos	Elaboración de la contextualización
Semana III	23 de Junio	Construcción de antecedentes y	Elaboración del marco teórico

		revisión teórica	
Semana IV	1 de Agosto	Construcción metodológica	Entrega del diseño metodológico
Semana V	16 de Agosto	Entrega del proyecto de investigación	Primera entrega del proyecto
Semana VI	8 de Septiembre	Trabajo de campo	Intervención
Semana VII	29 de Septiembre	Trabajo de campo	Intervención
Semana VIII, XIX, X, XI	6 de Octubre — 25 de Noviembre	Trabajo de campo	Intervención
Semana XII	8 de Enero	Construcción del informe final	Entregar la redacción del análisis y resultados
Semana XIII y XIV	12 de Enero	Conclusiones del proyecto	Revisión de la redacción del proyecto
	8 de Junio	Entrega final del proyecto	Entrega final

4. Resultados y análisis

4.1 El deber ser y hacer de la educación diversa e inclusiva desde la propuesta institucional

Para iniciar es necesario plantear las prácticas educativas, diversas e inclusivas en la escuela desde dos planos semióticos: el deber ser, que representa lo ideal de una situación específica y la forma en que esta debería desarrollarse; y el hacer, que representa la forma actualizada y realizada en que las situaciones se dan debido a variables internas, es decir, aspectos axiológicos, pasionales, cognitivos y contextuales. A partir de lo anterior, el análisis

inicia con el deber ser de la educación, para después tratar la diversidad e inclusión como aspectos que, idealmente, deberían ir de la mano.

La educación ha tenido varios rostros, formas de comprenderse y reestructurarse a lo largo del tiempo, por ende está ligada a una forma de comprender filosóficamente al hombre y al mundo. En ese sentido, la fuerza de su discurso forma parte de una filosofía de su tiempo. Se entiende aquí por discurso un acto comunicativo el cual inventa una forma de concebir una relación del hombre frente a sí mismo, a las relaciones que crea con el mundo y con los otros y, así, la producción e institucionalización de esas relaciones⁶. Al acercarse al tropo de la educación, se logra aproximarse a ella como forma de creación representacional: una idea que, al decirse a sí misma, dice al hombre y al mundo.

De ahí que se entiende por educación a la formación cuando esta ocurre en contextos institucionalizados (Vasco, C. 1990), de forma que esta tiene, principalmente, dos actantes que son el docente y el estudiante⁷. Estos comparten un mismo código verbal y, al tiempo, buscan resolver sus necesidades a partir del contacto con el otro, de forma que existe una relación que se da, en la mayoría de los casos, a partir de unos supuestos construidos a través de la historia frente a lo que son las acciones y valores asignados a docentes y estudiantes, construyendo de esta forma un sistema de valores y una identidad cultural llena de significaciones atemporales que adquieren permanencia en su repetición. Dicho esto, es importante enunciar los supuestos identitarios, es decir, las formas en que las leyes colombianas y la institución educativa —en la que se realizaron las observaciones y entrevistas de esta investigación— perciben y describen idealmente el cumplimiento del rol docente frente a la diversidad e inclusión educativa.

⁶ Esta forma de concebir el discurso es tomada y reestructurada de la forma en que Derrida (Psyché: invenciones del otro) define el tema de la invención.

⁷ Se entiende el término “Actor” como aquella figura que tiene una identidad concreta y ejecuta un proceso y se entiende por “Actante” a una representación abstracta de quien ejecuta un proceso. (Semiótica del discurso, Jacques Fontanille, 2001).

En el Artículo 45 de la Constitución Política de Colombia se menciona a los adolescentes como sujetos de derechos en protección y formación integral, al tiempo que se exponen los responsables de llevar a cabo el cumplimiento de la presente disposición: “el Estado y la sociedad garantizan la participación activa de los jóvenes en los organismos públicos y privados que tengan a cargo la protección, educación y progreso de la juventud”. Dentro de la educación, los responsables de brindar los procesos de enseñanza y de aprendizaje son los docentes. De acuerdo con esto su rol es el de “formar al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente” (Artículo 67).

Así mismo, la Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación, profesa en el Artículo 91, lo siguiente: “ El alumno o educando es el centro del proceso educativo y debe participar activamente en su propia formación integral. El Proyecto Educativo Institucional reconocerá este carácter”. A esta Ley General de Educación hay que agregarle el aspecto legal inclusivo que en las leyes colombianas es tratado y aplicado desde la discapacidad, entre estos se encuentra el Decreto 1421 de 2017, la Ley 2216 de 2022 en los que “se reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad y se promueve el desarrollo integral de personas con trastornos específicos de aprendizaje”. A estas se les suman las siguientes leyes y decretos relacionados a la inclusión y la diversidad en Colombia: la Ley 361 de 1997 “para la integración de las personas con limitaciones, la asistencia y la protección necesaria”, La Ley 762 de 2002 “por medio de la cual se aprueba la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad”, la Ley 1145 de 2007 “por medio de la cual se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad y se dictan otras disposiciones”, la Ley 1346 de 2009 “por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos de las personas con

Discapacidad", la Ley 1618 de 2013 "por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad" y el Decreto 366 de 2009 "por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva". A las que se anexan las leyes de género, etnia y extranjerismo: Ley 823 de 2003 "por la cual se dictan normas sobre igualdad de oportunidades para las mujeres", Ley 21 de 1991 "por medio de la cual se aprueba el Convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes" y la Ley 2136 de 2021 "por medio de la cual se establecen las definiciones, principios y lineamientos para la reglamentación y orientación de la política integral migratoria del estado colombiano".

Además de estas leyes, es importante mencionar y tener presente en este trabajo las normas institucionales educativas que se encuentran en el "Manual de Convivencia" de la institución en la que se realizó la investigación. En este se plantea el ideal de una educación para la convivencia que tiene como fin la "equidad en las relaciones interpersonales, que han de ser solidarias, respetuosas, democráticas y afectivas, reconociendo y valorando las diferencias y la diversidad de formas de ser" (p.1); en donde los docentes han de ser conscientes de su sentido de vocación como maestros, ser investigadores y estudiosos permanentes de sus áreas y de la pedagogía, conocer y responder a la realidad de los estudiantes y, por último, ser comprensivos y ayudar de forma activa a los estudiantes en sus procesos de creación escolar.

A la par de las propuestas institucionales —tanto educativas como legales— los docentes entrevistados para la presente investigación han creado para sí mismos un deber ser y hacer respecto a la educación inclusiva e intercultural, que parte de su concepción y significación del término inclusión:

D4FS – Hay muchos jóvenes que ingresan de inclusión. Inclusión es porque tienen alguna incapaci... discapacidad... alguna dificultad en algo.

Aquí el docente reconoce la existencia del término inclusión, mas lo relaciona únicamente con la discapacidad entendida como minusvalía: “Inclusión es porque tienen alguna incapaci... discapacidad...”, lo cual implica una integración basada en un no reconocimiento de la diversidad, en el que la relación que crea el docente con estos estudiantes se da a partir de ver al otro desde sus deficiencias. Además queda claro, a partir de la relación que crea entre el concepto de incapacidad y discapacidad, que el docente considera como su deber ser el solucionar o solventar una dificultad ocasionada por la discapacidad comprendida como una enfermedad que requiere de un tratamiento especial⁸. A partir de esta visión, el docente trata de “conciliar modelos patológicos con la educación, lo que constituye una búsqueda médica de soluciones pedagógicas” (Misischia, B. S. 2017, p. 101) y como este no tiene a la mano las herramientas médicas que le permitan tener una visión completa de la discapacidad, como una condición⁹ y no como una enfermedad, considera oportuno integrar a los estudiantes con discapacidad a través del trato distintivo:

D4FS – Con uno o dos se vuelve imposible porque tú tienes que parar todo y dedicarte a ellos dos, venga manito, qué le pasa, qué más podemos hacer, cómo podemos trabajar. Sobre todo cuando es así social, ¿no? Cuando es cognitivo, pues acá no tengo tanto problema. ¿sí? Tengo dos niñas o tres niñas cognitivas y les explico la teoría lo más suelto posible, lo más sencillo o especial para ellos, cositas básicas y ya.

A partir de este acto de habla se observa que el docente considera debe tener un trato especial para con las personas que ingresan “de inclusión”: “Con uno o dos se vuelve imposible porque tú tienes que parar todo y dedicarte a ellos dos”. Este trato implica una no inclusión y un no reconocimiento de la diversidad educativa, ya que el docente propone

⁸ Esta forma de ver remite al paradigma de la rehabilitación en el que se “concibe a las personas con discapacidad desde el punto de vista de sus deficiencias y considera que la actuación ha de basarse en la rehabilitación y atención médica adecuada a las deficiencias en pro de la normalización” (Velázquez, E. D. 2009, p. 87)

⁹ El término condición se aleja de la enfermedad en el presente trabajo, puesto que será usado para referirse al conjunto de características que definen alguna situación en la que se encuentra una o varias personas.

actividades básicas: “les explico la teoría lo más suelto posible, lo más sencillo o especial para ellos, cositas básicas y ya”, esto ocasiona una negación y no implementación de la política inclusiva en términos pedagógicos ya que, como se menciona en el Decreto 1421 de 2017 en el Artículo 5, debe existir un currículo flexible que “mantiene los mismos objetivos generales para todos los estudiantes, pero da diferentes oportunidades de acceder a ellos, es decir, organiza su enseñanza desde la diversidad social, cultural, de estilos de aprendizaje de sus estudiantes”, de forma que el docente debe realizar ajustes razonables a sus formas pedagógicas para evitar alejar a los estudiantes en condición de discapacidad de los demás estudiantes y así poder brindar una inclusión educativa.

4.2 El ser y hacer docente actualizado y situado dentro del aula de clase

Después de conocer el deber ser de los docentes frente a la diversidad e inclusión educativa planteado por ellos mismos en sus actos de habla y, al tiempo, expuestos en el “Manual de Convivencia” de la institución, las leyes y decretos establecidos por el Estado, nos acercamos al hacer de estos en sus procesos de enseñanza dentro del aula de clase, teniendo siempre en cuenta la presencia o ausencia de la diversidad e inclusión educativa. En las entrevistas realizadas —y en las observaciones— se encontraron aspectos importantes frente a la manera en que los docentes crean la identidad de sus estudiantes, sus contextos socioculturales y familiares y la forma en que esto afecta de forma directa el desarrollo de sus prácticas pedagógicas diversas e inclusivas, su creación identitaria y sus pasiones:

DIES – Aunque uno no quiera el estrato social también marca mucho porque en los colegios privados también joden, no, toman del pelo, pero hay un compromiso porque hay unos papás detrás respaldando con dinero eso que el chino está ahí sentado haciendo. Entonces acá si pierden el año, no... no, no pierden mucho, pero en un colegio privado si se pierde... una suma.

En la aserción anterior es visible que la docente, al reconocer la presencia activa y significativa de los padres de familia en los procesos aprendizaje de sus hijos, percibe a los

estudiantes de forma diferente, pues los considera valiosos para alguien y ve en ellos un futuro que los recursos económicos sustentan. Este acto de habla: “hay un compromiso porque hay unos papás detrás respaldando con dinero eso que el chino está ahí sentado haciendo. Entonces acá si pierden el año, no... no, no pierden mucho” presenta la segregación escolar por nivel socioeconómico como un factor que distancia y dificulta la inclusión, ya que “los grupos de alumnos de distinto origen social se distribuyen de manera desigual entre las escuelas” (Krüger, N. S. 2019, p.4). Además de esto, las dinámicas metodológicas y pedagógicas en el sistema educativo privado son diferentes, ya que en estos se les brinda a los docentes los materiales a tratar en cada una de las sesiones y, en ellos, está explícita la búsqueda del mejoramiento de las capacidades de lectura y escritura de los estudiantes para que obtengan niveles altos en las pruebas del estado, lo cual se ve reflejado en las pruebas PISA del 2018 en las que “los estudiantes con ventaja socioeconómica superaron a los estudiantes desfavorecidos en lectura por 86 puntos” (OCED, 2019, p. 6) y “cerca de 3% de los estudiantes favorecidos de Colombia, y un porcentaje insignificante de estudiantes desfavorecidos, se ubicaron como los de mejor rendimiento en lectura” (OCED, 2019, p. 6), además de que “los estudiantes de bajo rendimiento se agrupan en ciertas escuelas [...] y los estudiantes de alto rendimiento a menudo se agrupan más”(OCED, 2019, p. 6) lo cual implica y demuestra una segregación escolar y desigualdad que conlleva a una no inclusión y dificulta el reconocimiento de la diversidad.

Sumado a esto, se logró reconocer una lucha de poder dentro del aula de clase en la cual el docente debe imponerse con su conocimiento (sujeto) y ver a los estudiantes como aquellos seres que reciben información de forma pasiva (objetos), pues sus comportamientos y lenguaje a la hora de participar en el aula de clase no eran considerados como un aporte sino, por el contrario, como una interrupción, ya que acentuaban la indisciplina y el desorden:

EN1– Profe, y en cuanto al estado anímico o respecto a los estudiantes cuando por ejemplo hay, porque supongo que nos va a pasar en algún momento, que van a haber salones o días de días en los que los estudiantes dicen como que...

EN2 – Bueno, hoy no le prestemos atención e ignoremoslo al cien por ciento y continuemos con nuestra vida...

DIES – (se ríe) no a estos niños yo creo que para que eso no pase lo toca a uno presionar un poco con las notas, realmente si toca presionar con las notas y que todo lo que se haga sea calificable para que ellos sientan que todoooo, todo importa, porque qué pasa a veces, en algunas clases ellos sienten que lo importante es la evaluación, entonces pasar la evaluación es lo que importa.

D. Caliope – A ellos, pues, les cuesta mucho trabajo, les cuesta salirse de su entorno para llegar aquí y expresarse de forma distinta. De la misma manera, ellos leen cualquier texto y a veces no lo entienden, la mayor parte de los textos no lo entienden. - Ellos tienen que aprender a leer el mundo en el que están, a tomar decisiones, ser críticos, eso pienso que les falta mucho a esos pelaos. Ellos van como en una dirección, les dice uno allá está el abismo y sí señora, allá voy y se tiran.

Estas dinámicas de poder y de control se dan, en algunos casos, por las condiciones sociales en las que habitan los estudiantes pues los docentes, al reconocer ciertas dificultades que ocasionan estas circunstancias de vida, suponen en los estudiantes una actitud poco receptiva respecto al aprendizaje: “ellos sienten que lo importante es la evaluación, entonces pasar la evaluación es lo que importa”. Esto conlleva a una falta de comunicación y por ende una no inclusión, en tanto que esta implica un reconocimiento del otro desde sus diferencias y no un asumir a los demás como “diferentes que se deben homogeneizar a un grupo para poder permanecer en este”(Agudelo, J. E. B. 1991, p.180), pues los intentos de actos de habla quedan reducidos a un proceso enunciativo en el que se pone en escena un discurso que no busca la interacción con el otro como agente externo (receptor), sino con una creación mental del yo (emisor), que vendría representando al receptor ideal —homogéneo— de quien emite el discurso: “De la misma manera, ellos leen cualquier texto y a veces no lo entienden, la mayor parte de los textos no lo entienden”. En este sentido, el docente crea una imagen ideal y general del estudiante —un actante— y termina por ignorar al real pues lo desconoce en sus particularidades: “Ellos van como en una dirección, les dice uno allá está el abismo y sí señora, allá voy y se tiran”.

Esto no es visible únicamente a partir de los factores socio económicos, sino también en las percepciones y significaciones que los docentes crean respecto a los roles de género, como es visible en los siguientes fragmentos tomados de las entrevistas realizadas a docentes:

EN1 – ¿Hoy la jornada no estuvo tan mal?

D2B – No no no, hoy es un día chévere porque son los chiquitos y los chiquitos trabajan bien ellos molestan más pero trabajan mejor más bonito, los grandes tienen otras prioridades, conseguir novio, conseguir quién la saqué a vivir, sin hacer nada... ya las prioridades son diferentes.

Aquí el docente de biología expone lo que él, a través de su contacto con los estudiantes y sus experiencias educativas dentro de esta institución, reconoce como las prioridades de los estudiantes de grados más elevados, especialmente de las estudiantes femeninas: “los grandes tienen otras prioridades, conseguir novio, conseguir quién la saqué a vivir”. Este tipo de afirmaciones representan

“el carácter histórico de la desigualdad entre los géneros el punto de partida del arbitrario cultural de la subordinación de las mujeres, pero también son el poder y la desigualdad los elementos que sustentan la naturalización e invisibilización de la violencia en el aula” (Flores-Hernández, A., Espejel-Rodríguez, A., & Martell-Ruiz, L. M. citando a Mora, 2016, p. 50)

Estos se presentan como prejuicios creados a partir de un concebir la feminidad como sinónimo de debilidad y dependencia puesto que, a lo largo de la historia, esta condición ha cargado consigo la desventaja, como es visible en los siguientes datos: a principios del año 2022 “la tasa global de participación (TGP) de las mujeres fue de 51,4% y de los hombres de 76,5%, una brecha de 25 puntos porcentuales” (DANE, 2022, p. 6) a lo que se suma que “la tasa de desempleo (TD), también a principios de 2022, era más alta entre las mujeres (17,1%) que entre los hombres (10,4%)” (DANE, 2022, p. 6). De esta forma se puede afirmar que el docente al expresar la siguiente idea: “conseguir quién la saqué a vivir, sin hacer nada...” parte del desconocimiento del otro, en este caso la mujer y su condición de feminidad, y por ende no es inclusivo ni reconoce la diversidad como actos que se alejan de los prejuicios sociales y culturales para acercarse al otro como individuo.

Además, en los diálogos del docente, se puede ver que existe un concepto sobre los estudiantes de grados altos que influye sobre su disposición emocional y predispone sus actitudes en el momento de llevar a cabo sus clases: ” – ¿Hoy la jornada no estuvo tan mal?, – No no no, hoy es un día chévere porque son los chiquitos y los chiquitos trabajan bien ellos molestan más pero trabajan mejor más bonito”. Todos estos fenómenos afectan los procesos de enseñanza y de aprendizaje y el papel del docente, puesto que para guiar a los estudiantes es necesario no crear sobre ellos estigmas frente a las condiciones que permean su realidad, pues esta creación lleva a una resignación en la cual el docente deja de intentar enseñar a los estudiantes las herramientas necesarias para que se desliguen de aquel destino impuesto por su entorno. Aquí entra el concepto de la esperanza como elemento faltante en los procesos educativos continuos de los docentes, entendida esta como aquella que “toma en serio las imposibilidades que quieren presentarse en todo lo que es real [y] orienta hacia aquello que todavía no tiene lugar y que puede llegar a tenerlo” Ahlert, (2008).

Todo lo anterior deja en claro la dificultad social, económica y emocional que conlleva lograr el objetivo educativo que se propone la institución en la que se realizaron las observaciones y prácticas educativas. A su vez, es notable lo ideal y utópico de la situación frente al deber ser de los docentes en los procesos de diversidad e inclusión educativa.

4.2.1. ¿Inclusión o exclusión dentro del aula de clase?

La comunicación, entendida como un elemento esencial a la hora de garantizar una integración e inclusión educativa, requiere de mucho más que una intención y hablar un mismo código verbal, pues es necesario el reconocimiento del otro —la empatía— para lograr generar un ambiente de aprendizaje positivo. Estos elementos comunicativos e inclusivos se relacionan desde:

“la congruencia empática inclusiva [que] alude a una comunicación efectiva que se establece a partir de actitudes comunicativas inclusivas, donde tiene lugar un verdadero intercambio, diálogo, en el cual el personal docente asume un estilo comunicativo flexible, porque de ello

depende, en gran medida, la congruencia entre lo que se expresa y cómo se expresa, y la manera en que se percibe por el estudiantado con necesidades educativas diversas” (Fernández, Véliz y Ruiz, 2016, p. 10)

A partir de esto, se entiende a la inclusión como un elemento que puede evidenciarse en las formas en que los docentes se expresan y actúan a través de la práctica del lenguaje. En las entrevistas realizadas se evidencia cierta dificultad de parte de los docentes a la hora de reconocer al otro en su totalidad, lo cual es visible en el trato que existe entre estas partes involucradas dentro del aula de clase. Al tiempo que la mayoría de los docentes significan, en un deber ser, a la educación como una acción inclusiva en sí misma, en donde hablar de una educación para todos es equivalente a una inclusión para todos; este discurso, en el que la inclusión es un elemento *per se* de los procesos educativos, parte de las siguientes creencias (suposiciones):

DIES – En un salón uno debe entender que uno tiene cuarenta ahí sentados y son cuarenta mundos diferentes, cuarenta seres humanos diferentes, cuarenta personas diferentes y cuarenta modos de ver el mundo diferentes.

DIES – Entonces, pretender que todos tienen que hablar lo mismo, decir lo mismo, contestar lo mismo, eso es muy... yo lo veo muy utópico

Aquí se hace patente la necesidad del reconocimiento del otro como una realidad educativa: “en un salón uno debe entender que uno tiene cuarenta ahí sentados y son cuarenta mundos diferentes, cuarenta seres humanos diferentes, cuarenta personas diferentes y cuarenta modos de ver el mundo diferentes”. Aquí la docente reconoce la diversidad existente en las aulas de clase y enfatiza en el carácter utópico de la igualdad como condición inherente en el ser humano, pues: “pretender que todos tienen que hablar lo mismo, decir lo mismo, contestar lo mismo, eso es muy... yo lo veo muy utópico”, es negar la diversidad existente en la humanidad.

Estas creencias se unen a las experiencias vividas, a un conocimiento en el área educativa y al tiempo a una valoración sobre la forma en que estos procesos se dan, y llevan a lo siguiente:

D1ES – Yo creo que sí, lo que lo motiva a uno, lo que siento que me gusta de lo que hago... es que... uno puede impactar la vida de... de algunos, no de todos, pero por lo menos sí de algunos estudiantes. Y eso va a repercutir en su... calidad de vida eh, en lo que elijan ser, si? en las decisiones que tomen ya a manera profesional... creo que eso es lo gratificante.

En este caso, la docente realiza un reconocimiento tanto positivo como negativo, (eufórico - disfórico): positivo (eufórico) ya que logra, mediante la enseñanza, un cambio axiológico respecto a las concepciones y creencias existentes sobre la educación en algunos estudiantes que, posteriormente, puede verse reflejado en la toma de decisiones de estos. Negativo (disfórico), en tanto que reconoce aquellos límites de su entorno enunciativo y de su práctica educativa que le impiden lograr que su acto de habla cumpla con su propósito en todos los estudiantes.

Además de esto, hay axiomas o sistemas de valores que son necesarios en los procesos de inclusión dentro del aula como lo son la escucha, la empatía y el reconocimiento del otro. Elementos que, a su vez, son importantes respecto a la capacidad de interpretar los actos de habla correctamente, al reconocer que estos tienen una intencionalidad creada por su agente y emisor, como es visible a continuación:

D2B – Hay niños de estrato uno, entonces entre ellos mismos la convivencia es fregada porque la forma de vida es bien diferente, por el contexto, en un contexto en donde se da el respeto a los golpes, pelaos sin valores de casa, es fregado y pues ahí, lo que yo hago es la empatía, de que les guste venir, porque sino tampoco, un chino de esos va a querer venir, porque sólo pelean, solo me regañan, entonces...

Se puede entrever aquí las formas en que el docente pone de manifiesto sus intentos de llevar a cabo un proceso de reconocimiento de la diversidad e inclusión en el momento en que reconoce y se acerca a la realidad contextual y familiar de algunos de sus estudiantes: "lo que yo hago es la empatía, de que les guste venir", además que lleva a cabo acciones que considera necesarias para lograr esta inclusión, como el no regañarlos, gritarlos o hacerlos sentir incómodos dentro de su clase, acto que implica una comunicación empática y un reconocimiento del otro: "tampoco, un chino de esos va a querer venir, porque sólo pelean,

solo me regañan, entonces...”. De esta manera, pretende crear un ambiente positivo y agradable para que sus estudiantes quieran asistir y sientan gusto al hacerlo. Además de esto, el docente expone de forma constante su intención de ser inclusivo y de reconocer las diferencias de sus estudiantes, como se puede ver en las siguientes afirmaciones:

D2B – La idea es tratar de hablar con ellos, hay chinos que vienen y me cuentan cosas que ni a los papás le cuentan, sus problemas, las peleas, que sí consumen, a mí me gusta este trabajo es por eso porque le da a uno la oportunidad de echarle la mano un chico y después verlo graduarse, verlo salir.

D2B – Si uno los recibe en este periodo casposos, groseros, mal hablados, altaneros y cuando uno le va súper bien entonces al finalizar el año vuelve a ver al chico y el chico es respetuoso pasan y te saludan, si te encuentran en la calle lo hacen con gusto “Hola profe”... (hace un saludo de apretón con las manos)

Estos actos de habla expuestos son satisfactorios e inclusivos, ya que cumplen con su intención de hacer más amena la estadía en las aulas de clase al tiempo que, en algunos casos, logran su propósito de llegar a los estudiantes a través de las condiciones propuestas: “la idea es tratar de hablar con ellos”, y que estos tengan presente el trato y la empatía para con las personas que los rodean, puesto que existe una reciprocidad que motiva a esta acción: “si uno los recibe en este periodo casposos, groseros, mal hablados, altaneros y cuando uno le va súper bien entonces al finalizar el año vuelve a ver al chico y el chico es respetuoso”. Aquí se cierra este macroacto de habla, ya que se logra reconocer una intención unánime en los anteriores actos de habla enunciados por los docentes frente a la inclusión y el discurso educativo. Hacen parte también del macroacto de habla los diálogos presentados y analizados en donde los docentes exponen y explican, a partir de características, la forma en que conciben su deber ser como educadores desde las significaciones contextuales, pasionales y éticas que han creado a lo largo de su carrera profesional.

Contrario a los actos de habla anteriormente mencionados en este apartado, que tienen como fin el incluir y reconocer a los otros, existen discursos educativos creados por algunos docentes que se basan en la diferencia como un factor negativo dentro del aula de clase, pues conlleva esfuerzos adicionales y retos que muchas veces no están dispuestos a solucionar o

tratar. Dentro de los docentes entrevistados —y a partir de las observaciones en el aula—, se pudieron reconocer algunas de estas concepciones negativas que, finalmente, conllevan a pasiones disfóricas, pues contemplan la diferencia únicamente desde las dificultades que puede conllevar en el desarrollo de sus prácticas educativas. Esto se puede observar en los siguientes actos de habla:

D – Es muy complicado detenerme con ellos en el salón porque me atraso con los demás. Son duros los vacíos.

D – No hay que esforzarse mucho con los niños venezolanos que ellos ya está con mucho retraso

EN1– ¿Cómo usted hace la enseñanza, por ejemplo, o sea, para las niñas que tienen problemas cognitivos en comparación... o sea, incluyéndolas dentro del grupo que es general? Porque me imagino que es...

EN2 – ¿hace la explicación con ellas ahí o hace la explicación aparte?

D4FS– Toda. No, no se puede aparte porque uy, se te forma una locura. Toca hacer la explicación general con ellos.

D2B – Hay un déficit, uno se da cuenta cuando uno hace un dictado y uno va pasando y se da cuenta que confunden letras la p con la b las s con las c la d con la b

El segundo enunciado cumple con la función de afirmar que existe una dificultad dentro del aula de clase a la hora de avanzar en las temáticas debido a los vacíos que algunos estudiantes presentan por su condición de extranjerismo o por su condición de discapacidad: “no hay que esforzarse mucho con los niños venezolanos que ellos ya está con mucho retraso”. Al tiempo, deja entrever incertidumbre frente al manejo de estas diferencias, pues las condiciones que se presentan en un aula de clase —donde el docente no puede avanzar por miedo a retroceder o, en su defecto, no lograr su meta frente a las rejillas curriculares y las exigencias de la institución— son las de la generalización: “toca hacer la explicación general con ellos”, en la que los supuestos frente a la dificultad de los estudiantes se imponen a la realidad y se pierde la noción de las necesidades individuales y los ritmos propios en los avances educativos: “hay un déficit, uno se da cuenta cuando uno hace un dictado y uno va pasando y se da cuenta que confunden letras la p con la b las s con las c la d con la b”. Los supuestos del docente están relacionados con una imagen de incapacidad - discapacidad en los estudiantes puesto que el término déficit es la “falta o escasez de algo que se juzga

necesario” según la RAE. Esta concepción conlleva a una exclusión en términos de desigualdad estructural¹⁰, ya que algunos estudiantes tienen ciertos conocimientos educativos que los demás no, lo cual se agrava si agregamos a esto las dificultades económicas, sociales, cognitivas y comportamentales que enfrentan los estudiantes en condición de extranjerismo o discapacidad.

Finalmente los actos de habla analizados cumplen con su intencionalidad afirmativa —excluyente—, ya que aquello que se dice se lleva a cabo en el aula de clase y los estudiantes, en condición de extranjerismo o de discapacidad, al percibir y comprender esta desigualdad estructural en el campo educativo modifican sus formas de acción y participación: su intervención es casi nula cuando no hay una interdicción de por medio y su autopercepción es negativa puesto que la de sus compañeros y docentes también lo es.

4.2.2. ¿Integración o inclusión?

Hasta aquí se han reconocido y analizado las diferencias existentes entre el deber ser y el ser que se ve reflejado en el hacer respecto a la educación como forma de inclusión en la labor docente. Y aunque existan demandas y supuestos frente a las capacidades ideales de un docente, existen muchos vacíos educativos en el desarrollo profesional, cultural, emocional y social que les impide cumplir o acercarse a aquella representación de un yo ideal. Entre estos factores, resalta la falta de conocimiento e información respecto a los términos de inclusión y diversidad y, por esta razón, es visible su uso de forma poco distintiva y su ausencia en las prácticas docentes. Aquí es necesario reconocer en los docentes entrevistados cuáles de sus actos hacen parte de una concepción integrativa o inclusiva frente a la realidad educativa y sus necesidades:

¹⁰ Desigualdades dinámicas (originadas en evoluciones técnicas, jurídicas y económicas) que se entrecruzan con la persistencia de desigualdades estructurales (de ingresos, patrimonio, educación). Fitoussi y Rosanvallon, 2010, citado por Aldo Mascareño y Fabiola Carvajal, 2015.

D1S – ¿Cómo hace para que su ejercicio docente funcione?

D1S – ¿Yo cómo lo hago?

D1S – En todo mi ejercicio docente intento que así sea como a la fuerza

D1S – Porque me pasa algo gracioso, yo creo que les pasa como el tiktok ese que mientras se les habla, el alma está con la musiquita bailando, bueno así -Ríe-. Yo creo que eso les pasa a muchos, que uno les habla y están ahí mirándolo a uno, pero por allá en la mente quién sabe dónde

Esta es una afirmación que la docente realiza cuando se refiere a la forma en que maneja las dificultades en el aula de clase respecto a la inclusión: “En todo mi ejercicio docente intento que así sea como a la fuerza. Aquí se reconoce el intento de la docente para que las cosas funcionen de acuerdo a su planeación y su elección frente al uso de su jerarquía en las relaciones de poder dentro del aula para que todo salga de forma correcta. En muchas ocasiones este acto se basa en la afirmación “eso es la integración” y con ello se valida la fuerza que se ejerce en las aulas de clase, aunque esta imposición se base en negar al individuo, sus sentimientos, sus necesidades y sus intereses, convirtiéndolo en un mero significado (estudiante) que debe responder a sus obligaciones independientemente de lo que esté viviendo o las condiciones por las que esté pasando, pues es su deber el ser competente ya que se presupone que tiene igualdad de condiciones con sus compañeros.

A partir de este intuir una igualdad de condiciones respecto a las capacidades de los estudiantes dentro de un canon de normalidad en el actuar educativo, el docente niega de forma abierta la diferencia que implican las condiciones socioeconómicas, étnicas y territoriales y por ende la inclusión es concebida desde su enfoque en la discapacidad únicamente:

D4FS – Con ese personal de inclusión también tenemos ayuda, unas ayudas que da el gobierno. mandan a una persona que se encarga de estar mirando a ver cómo está atendiendo a ellos. Eso también sirve aunque verdaderamente lástima que hubieran acabado lo que había en el Real de Minas que había un centro exclusivo para las personas de inclusión y había personal especializado en eso, nosotros como profesores no nos preparamos para ello.

D4FS – Hay muchos jóvenes que ingresan de inclusión. Inclusión es porque tienen alguna incapaci... discapacidad... alguna dificultad en algo.

A partir de estos diálogos, se puede entender el porqué se le da tan poca relevancia a la xenofobia y a la exclusión presente dentro de las aulas educativas, y es debido a que estos actos no se reconocen como tal, es decir como limitadores individuales y sociales, y si esto no sucede no puede existir un cambio, pues no se hace visible y latente una necesidad o un problema que deba solucionarse.

5. Conclusiones

En cuanto a las conclusiones de las observaciones y análisis realizados a lo largo de la investigación y de la escritura del presente documento se reconocen los siguientes aspectos:

- La educación para la convivencia que plantea la institución educativa se acerca sustancialmente a los criterios y formas de la educación inclusiva e intercultural que el presente trabajo propone como punto de referencia. A partir de estas similitudes en los aspectos positivos y significativos respecto a la inclusión, también se reconoce la distancia de su realización en el aula de clase, puesto que representa un ideal por su dificultad y complejidad a la hora de ser llevada a la realidad.
- Los estudiantes en condición de discapacidad o de extranjerismo, al igual que los demás que se diferencian ya sea en cuestiones de género, etnia o socioeconómicas, se reconocen en desigualdad de condiciones y por ende tienen conflictos a la hora de crear su identidad, lo que implica un bajo autoestima y una autopercepción negativa y esto ocasiona que se cree una barrera entre el yo y los otros.
- Los docentes entrevistados tienen dificultades para reconocer la inclusión desde su teoría y esto se ve reflejado directamente en sus prácticas educativas, ya que algunos realizan una integración, mas no una inclusión, lo cual implica que los procesos de enseñanza no se darán con equidad frente a todos los estudiantes, ya que no se tienen en cuenta sus condiciones particulares que implican medios y formas distintas de aprendizaje.
- Finalmente, es innegable que existen relaciones de poder dentro del aula de clase que condicionan los comportamientos de los estudiantes y de los docentes a la hora de relacionarse, lo cual conlleva a una incomunicación puesto que no se reconocen los motivos del hablante ni del receptor.

Con todo lo anterior, queda por decir que la diversidad e inclusión dentro de las instituciones educativas y sociales juega un papel fundamental puesto que su ausencia o presencia influye directamente en los comportamientos y la creación de identidad de los sujetos implicados. Dentro de la institución educativa, en la que se llevaron a cabo las prácticas y las observaciones analizadas aquí, la inclusión y la diversidad siguen siendo un ideal difícil de conseguir en la cotidianidad, pero a pesar de esto, se reconocen los intentos de los docentes por llegar a los otros desde sus posibilidades y condiciones individuales.

Referencias bibliográficas

- Ahlert, A. (2008). La esperanza como eje en la formación docente: aportes de la teología de la esperanza de Jürgen Moltmann. *Fundamentos en humanidades*, (17), 71-84.
- Alcaldía de Bucaramanga. (2020). Ministerio de Educación Nacional solicitó prevenir la xenofobia en colegios de Bucaramanga. Alcaldía de Bucaramanga.
- Arévalo Viveros, L. F. (2021). Negación de la identidad discursiva, violencia y criminalidad: aproximación semiótica e interdisciplinaria. *Escritos*, 29(63), 307-325.
- Agudelo, J. E. B. (1991). Una inclusión excluyente: reconfigurando la inclusión en la escuela. *Revista de Investigaciones*, 3(03), 178-188.
- Baquero, L. E. R. (2006). *Historia de Colombia: todo lo que hay que saber*. Taurus.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre. Manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Ediciones Paidós.
- Blanco, J. B. (2005). Colombia Multicultural: Historia del derecho a la inclusión. *Diálogos de saberes: investigaciones y ciencias sociales*, (22), 81-94.
- Calvo, V. G. (2005). El duelo migratorio. *Trabajo Social*, (7), 77-97.

Canimas Brugué, J. (2015). ¿Discapacidad o diversidad funcional?

Cardozo, L. K. P. (2022). Colombia | La inflación no da tregua en febrero alcanzó el 8,01%.

BBVA Research.

Congreso de la República de Colombia. (1997). Ley 361 por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación.

DANE, ONU MUJERES. (2022). Mujeres y hombres: brechas de género en Colombia.

DANE.

DANE. (2022). El 24,2% de los migrantes que llegaron a Colombia desde Venezuela vivieron por primera vez en Bogotá, de acuerdo con la Encuesta Pulso de la Migración.

DANE.

De Colombia, C. P. (1991). República de Colombia.

De Zayas, C. M. Á. (1992). La escuela en la vida. Editorial Félix Varela.

De Zubiría Samper, J. (2006). Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante.

Coop. Editorial Magisterio.

Decreto 1421/2017, 29 de agosto, Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.

Derrida, J. (2017). *Psyché 1. Invenciones del otro 2.*

Deserción Escolar en Colombia: Análisis, Determinantes y Política de Acogida, Bienestar y Permanencia (2022). Nota técnica. MEN.

Di Nasso, P. (2010). *Mirada histórica de la discapacidad.* Fundación Cátedra Iberoamericana. Universitat de les Illes Balears.

Dávila Cueva, E. A., & González Chicaiza, M. I. (2020). *Adaptación social a la comunidad educativa de niños venezolanos en situación de movilidad humana.*

Fernández Batanero, J. M. (2013). *Competencias docentes y educación inclusiva.* Revista Electrónica de Investigación Educativa, 15(2), 82-99.

Fernández-Fernández, Iliana María., Véliz-Briones, Vicente. y Ruiz-Cedeño, Ana Isabel. (2016). *Hacia una cultura pedagógica inclusiva: Experiencias desde la práctica universitaria.* Revista Electrónica Educare , 20(3).

Flores-Hernández, A., Espejel-Rodríguez, A., & Martell-Ruíz, L. M. (2016). *Discriminación de género en el aula universitaria y en sus contornos.* Ra Ximhai, 12(1), 49-67.

Fontanille, J. (2001). *Semiótica del discurso.*

Forbes (2021). *En 2020, la pobreza en Colombia llegó al 42,5% de la población: Dane.* Forbes Colombia.

Gadamer, H. G., & Olasagasti, M. (1991). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.

Geertz, Clifford (1989). *La interpretación de las culturas*. Barcelona. Gedisa.

Giner, Salvador et al. (1998), *Diccionario de Sociología*, Madrid: Alianza.

Global Initiative Against Transnational Organized Crime. (2021). *Índice global de crimen organizado*. Global Organized Crime Index.

Gomez Robinson, M., & Espinosa, A. (2021). Percepción de amenaza como mediadora de la relación entre los estereotipos y el prejuicio hacia los migrantes venezolanos en Perú. *Liberabit*, 27(1).

GREIMAS, A. COURTÉS.(1990) *Semiótica: diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. España: Editorial Gredos.

Gámez, R. Á. J. (2017). Diversidad cultural y lingüística, identidad e inmigración: algunas conclusiones y propuestas desde la investigación educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1).

Institución Educativa de Santander. (2018). *MANUAL DE CONVIVENCIA*. Glorioso Colegio de Santander.

Koehlin, J. E., & Eguren, J. (2018). *El éxodo venezolano: entre el exilio y la emigración*.

Krüger, N. S. (2019). La segregación por nivel socioeconómico como dimensión de la exclusión educativa: 15 años de evolución en América Latina.

Liesa, C. R. F. (2014). Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (2005). In *Diccionario Jurídico de la Cultura* (pp. 45-46).

Margulis, M., & Urresti, M. (1999). *La segregación negada: cultura y discriminación social*. Editorial Biblos.

Mascareño, A., & Carvajal, F. (2015). Los distintos rostros de la inclusión y la exclusión. *Revista Cepal*.

Matus, C. y Rojas, C. (2015). Normalidad y diferencia en nuestras escuelas: a propósito de la Ley de Inclusión Escolar. *Docencia*, 56, 47-56.

Ministerio de Cultura. (2018). *Política de Diversidad Cultural*. Ministerio de Cultura.

Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Educación inclusiva e intercultural*. Educación inclusiva e intercultural.

Misischia, B. S. (2017). *Educación Inclusiva y Formación Docente*.

Montánchez, M., Carrillo-Sierra, S. M., & Barrera, E. (2017). *Inclusión educativa: Diversidad a partir de la otredad*. de *La Base de la Pirámide*, Maracaibo, Ediciones Universidad del Zulia, 271-282.

Moreno, O. L. A. (2005). El lenguaje como configuración funcional de la identidad y la cultura. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (6), 113-127.

MORIÑA, A. (2002). El camino hacia la inclusión en España. Una revisión de las estadísticas de Educación Especial. *Revista de Educación*, 327, 395-414.

OCED. (2019). Colombia. OCED.

QUINTRIQUEO, S., & Quilaqueo, D. (2019). Educación e interculturalidad: aproximación crítica y decolonial en contexto indígena. Temuco: Universidad Católica de Temuco.

Rodríguez Zepeda, J. (2006). Un marco teórico para la discriminación.

Salín-Pascual, R. J. (2015). La diversidad sexo-genérica: Un punto de vista evolutivo. *Salud mental*, 38(2), 147-153.

Sinisi, L. (2010). Integración o Inclusión escolar:¿ un cambio de paradigma. *Boletín de Antropología y Educación*, 1(1), 11-14.

Stangor, C. (2016). The Study of Stereotyping, Prejudice, and Discrimination within Social Psychology: A Quick History of Theory and Research. En T. Nelson (Ed.), *Handbook of Prejudice, Stereotyping, and Discrimination* (2.a ed., pp. 3-27). Psychology Press.

Sánchez, P. A. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo cero*, 27(2), 25-34.

UNESCO. (2008). Conferencia internacional de educación; 48a; La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. ibe-unesco.

Van Dijk, T. A. (2005). Estructuras y funciones del discurso: una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto ya los estudios del discurso. Siglo XXI.

Vasco, C. (1990). Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. *Pedagogía, discurso y poder*, 6(11), 107-122.

Velázquez, E. D. (2009). Reflexiones epistemológicas para una sociología de la discapacidad. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 3(2).

Voloshinov, V. N. (1976). El signo ideológico y la filosofía del lenguaje.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75(96), 167-181.