

29

FACTORES DE EXCLUSIÓN AL INTERIOR DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS: UNA REVISIÓN NECESARIA

EXCLUSION FACTORS WITHIN EDUCATIONAL INSTITUTIONS: A NECESSARY REVIEW

Manuel Arturo Ordóñez Santos¹

E-mail: manuel.ordonez00@usc.edu.co,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7101-4587>

Institución Educativa Oficial Eva Riascos Plata

Luis Carlos Granja Escobar²

E-mail: lc.granja.2019@alumnos.urjc.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1546-1542>

¹Institución Educativa Oficial Eva Riascos Plata. Cali. Colombia.

²Universidad Santiago de Cali. Colombia.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Ordóñez Santos, M. A., & Granja Escobar, L. C. (2023). Factores de exclusión al interior de las instituciones educativas: una revisión necesaria. *Revista Conrado*, 19(91), 270-279.

RESUMEN

El análisis de las posturas que se asumen acerca de los factores que influyen en la exclusión al interior de las instituciones educativas, se convierte en un referente importante para quienes se implican en la tarea de aportar a la comprensión del proceso de inclusión educativa y actuar en consecuencia. En este propósito, el artículo que se presenta promueve el acercamiento al análisis de los factores de exclusión que tienen lugar dentro de las instituciones educativas, pero desde las posiciones de autores reconocidos en el tema. Por elección se propone un modelo de investigación cualitativa de enfoque descriptivo como metodología, que prioriza el análisis documental como tipo específico de método. Los estudios incluyen veintinueve (29) registros bibliográficos de las plataformas Redalyc y ERIC, siendo catalogados y analizados en cuerpos de códigos por medio de Atlas.ti 7. Los resultados advierten acerca de los reclamos, posturas críticas y propuestas basadas en estudios de casos, reflexiones teóricas en las que se enfatiza en uno u otro factor exógeno (variables socio-demográficas y clínicas), dejando abierta la posibilidad de un análisis más cauteloso de las condiciones y normas de exclusión que se generan al interior de las instituciones educativas, al tiempo que se dibuja un marco de probabilidades para diseñar propuestas de naturaleza endógena en las que se contextualice el problema y las posibilidades del profesorado en cada institución educativa para responder a los factores de exclusión con iniciativas cada vez más inclusivas.

Palabras clave:

Educación, exclusión educativa, inclusión educativa, políticas, exógenos.

ABSTRACT

The analysis of the positions that are assumed about the factors that influence exclusion within educational institutions, become an important reference for those who are involved in the task of contributing to the understanding of the process of educational inclusion and acting on it. In this purpose, the article that is presented promotes the approach to the analysis of the exclusion factors that take place within educational institutions, but from the positions of recognized authors on the subject. By choice, a qualitative research model with a descriptive approach is proposed as a methodology that prioritizes documentary analysis as a specific type of method. The studies include twenty-nine (29) bibliographic records from the Redalyc and ERIC platforms, being cataloged and analyzed in code bodies through Atlas.ti 7. The results warn about claims, critical positions and proposals based on case studies, theoretical reflections in which one or another exogenous factor is emphasized (socio-demographic and clinical variables), leaving open the possibility of a more cautious analysis of the conditions and norms of exclusion that are generated within educational institutions, at the same time that a framework of probabilities is drawn to design proposals of an endogenous nature in which the problem is contextualized and the possibilities of the teaching staff in each educational institution to respond to the factors of exclusion with increasingly inclusive initiatives

Keywords:

Education, educational exclusion, educational inclusion, policies, exogenous.

INTRODUCCIÓN

La idea exclusión, en la escuela o en la sociedad, se identifica con apartar, no dejar participar, desposeer; en pasiva, ser apartado, dejado al margen o sin opción, ser o estar desposeído (de la educación necesaria, del trabajo en condiciones dignas o de oportunidades básicas en la vida social). Lo inverso a la exclusión es la inclusión; lo primero constituye un fracaso social o educativo, lo segundo un logro o éxito (societario/individual), fuente de cohesión social, si se trata de una inclusión plena propiamente integradora.

Sobre ello se ha teorizado e investigado con frecuencia y de forma demasiado difusa; aun así, hace unas décadas, el contenido y significado analógico se valorizan en las políticas públicas y sociales, en los debates constitucionales y en los reclamos de las prácticas socioeducativas en que es recurrente superar los vacíos conceptuales con propuestas que ponderan el contraste existencial, que define el binomio exclusión/inclusión.

En este sentido, la mayoría de los gobiernos nacionales, organismos internacionales y organizaciones no gubernamentales están de acuerdo con la idea de que los procesos de exclusión educativa son múltiples y diversos. En declaraciones y comunicados oficiales, los actores políticos y educativos están a favor de la construcción de sistemas educativos más inclusivos, capaces de garantizar el derecho a la educación para todos (Flórez, 2016). Sin embargo, estas propuestas no siempre se ajustan al significado del concepto “exclusión educativa”, como tampoco lo hacen las medidas, prácticas o políticas diseñadas para superarla.

La exclusión de la educación no se limita a cuestiones de acceso, sino que está asociada a una variedad de factores como el financiamiento de la educación, las particularidades del currículo, la enseñanza o los vínculos de asistencia entre diferentes agentes del sistema educativo (Dahal, 2017). Además, existen otros determinantes sociales y afines que interfieren con estos procesos fragmentados, por lo que la exención educativa no se reparte de manera uniforme entre la población escolar.

En este sentido, el concepto de exclusión educativa está intrínsecamente relacionado con la perspectiva de justicia educativa. Se basa en una convicción ética que entiende la educación como un derecho humano esencial que, a su vez, es la base de una sociedad justa (Castelli et al., 2012). Por lo tanto, la exclusión y la inclusión educativas son entendidas como aspectos superpuestos de todo el proceso educativo; como parte de un escenario amplio y continuo con diferentes formas de vulnerabilidad.

Comprender estas formas es de crucial importancia para avanzar significativamente en la construcción de sistemas educativos más inclusivos, ya que al hacerlo se amplía el conocimiento sobre cuáles son mecanismos dentro de los sistemas educativos y las escuelas que contribuyen a la exclusión y la inclusión educativas, así como de qué manera y en qué sentido. Por lo tanto, el objetivo de la educación inclusiva es dar a cada alumno la mejor educación que la sociedad sea capaz de proporcionarle en función de sus propios objetivos y capacidades (Echeita & Ainscow, 2011), reconociendo que los diferentes agentes que participan en el sistema educativo pueden incluir o excluir a los estudiantes.

Es posible identificar en la literatura científica una mirada alterna al discurso instaurado alrededor de la inclusión en educación, si se asume que un análisis bibliográfico de las exclusiones en las instituciones educativas se centra en develar cómo se evidencian y de qué manera se caracterizan, cuáles son los factores vividos, reproducidos y desarrollados en las instituciones educativas, asumiendo que es la complejidad cultural y la evolución de sus prácticas las que determinan si estas pueden llegar a propiciar exclusiones y de qué manera lo hacen.

Desde esta prerrogativa el resultado del estudio realizado, al ajustarse al método de análisis documental tiene a su favor el rigor de la selección y evaluación de 29 publicaciones recopiladas, las que fueron sometidas a un procedimiento de análisis basado en criterios o unidades de análisis para cumplimentar los siguientes objetivos: a) identificar los retos y perspectivas de la inclusión y exclusión educativa, b) identificar la relación conceptual entre inclusión y exclusión educativa; c) comprender la exclusión educativa al margen de los factores clínicos o exógenos a la escuela y d) identificar la orientación de las propuestas educativas que se reconocen como respuestas loables para revertir la exclusión y promover la inclusión al interior de las instituciones educativas.

MATERIALES Y MÉTODOS

Al adoptar como metodología general de este estudio el análisis documental, se asumen dos condiciones que complementan la toma de esta decisión: por un lado, se reconoce que este es un proceso complejo, pero de gran valor científico, toda vez que se consolida, sobre todo, ante la avalancha informativa y la existencia de un sin número de redes para el intercambio de información y, por otro lado, las posibilidades de manejar procesamiento en las unidades a presentar resultados de investigación que permiten la construcción de nuevas posiciones desde un referente elaborado, utilizando la síntesis y generalizaciones que sustentan las teorías. Sin embargo, como

ejercicio intelectual esta metodología pone en juego las posibilidades del investigador frente a las diversas fuentes y recursos a su alcance.

Desde el punto de vista metodológico los estudios basados en el análisis se asumen que en el contenido del discurso de cada fuente documental subyace información solapada que amerita ser revelada, por tanto, se pone en el juego la capacidad intelectual y la perspicacia del investigador ante el análisis de la información.

Si bien esta metodología hace posible conocer lo esencial de un número de documentos sometidos al análisis en un área de trabajo o tema específico, la intención que mueve al investigador suscribe aprehender lo que hace y generar un impacto positivo en el campo de estudio en que se desempeña. Esta condición supone plantearse objetivos, unidades de análisis, esquemas de procesamiento documental y, sobre todo, considerar los aspectos formales y los de contenido, para los cuales existe toda una plataforma de estándares de uso internacional, al tiempo que no pueden obviarse las motivaciones e inclinaciones de los autores de las informaciones, sus formas de percibir la realidad, sus inclinaciones afectivas, ideológicas, cognitivas de las cuales se desprende la información en el documento, y que puede resultar de interés en el momento de consultar alguna fuente.

Avala esta postura la notable coincidencia de estos estudios. El rigor en el análisis documental está en la necesidad de huir de lo trivial para, en cambio, construir desde un acceso gradual de la información al conocimiento que se genera, y por su cualidad distintiva se puede ampliar el espectro teórico y se develan los aspectos subjetivos que el investigador destaca como parte de su comprensión del tema.

Se entiende, entonces, que el análisis documental es una de las operaciones fundamentales de toda investigación y que, al sustentarse en un conjunto de operaciones encaminadas a elaborar un producto o documento secundario que actúa como intermediario entre las ideas originales y la información que se necesita para recuperar y difundir en un acto comunicativo, se convierte en un producto que por excelencia proporciona un panorama integral de los elementos que pueden estar asumiéndose como estándares claves del tema objeto o campo de estudio. Se trata entonces de proporcionar la comprensión del estado de la investigación, sus áreas de desarrollo y los vacíos que se presentan como punto de partida para nuestros estudios.

La pertinencia de esa metodología entorno al tema de la exclusión en el entorno interno de las instituciones educativas constituye, en este caso, un paso importante

hacia el desarrollo de las próximas etapas del proceso de investigación doctoral en educación en la Universidad Santiago de Cali (Colombia).

En la secuencia metodológica, como primer paso se seleccionaron las plataformas electrónicas de la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc) y Education Resources Information Center (ERIC). El primero es un portal con una gran cantidad de artículos científicos de América Latina (que brinda resultados más completos que Scielo.org y ebscohost.com). Para ERIC, su selección se basa en que es la mayor base de datos de educación especializada disponible en línea. Los descriptores de búsqueda utilizados para la selección de los artículos científicos fueron: 1. Educational exclusion, 2. Educational inclusion, 3. Educational inclusion policies, 4. Inclusive schools, y 5. Educational segregation. De esta forma, para la muestra inicial del trabajo, se encontraron 112 unidades de análisis en la primera fase de revisión.

Como segundo paso se procedió a realizar una revisión preliminar para descartar aquellos escritos que no aportan información relevante sobre el estado de la investigación de las exclusiones educativas, por lo que se redujo la cantidad de artículos a 29 directamente relacionados con el tema de interés.

Para filtrar los estudios se aplicaron los siguientes criterios de inclusión/exclusión:

- a. Fueron elegibles todas aquellas publicaciones científicas que solo tuvieran relación con los descriptores de búsqueda.
- b. Se incluyeron estudios en 2 idiomas: inglés y español.
- c. Se excluyeron artículos sin diseño de investigación y que no contasen con una pregunta de investigación bien definida.
- d. Se excluyó cualquier tipo de estudio catalogado como Revisión Sistemática de la Literatura.
- e. Se excluyeron mapeos de Revisión Sistemática de la Literatura.

Para la selección de los estudios primarios se llevaron a cabo los siguientes filtros de revisión:

- a. Primer filtro: se revisaron los títulos de las publicaciones arrojadas en las bases de datos. A continuación, los títulos seleccionados se sometieron a revisión y lectura del abstract.
- b. Segundo Filtro: finalmente las publicaciones que pasaron el primer filtro se sometieron a su lectura y análisis completo.

Para el análisis especializado de los artículos seleccionados, se utilizó la aplicación informática denominada Atlas.ti 7, la cual, de acuerdo con Hernández et al. (2014), es una herramienta “para segmentar datos en unidades de significado; codificar datos (en ambos planos) y construir teoría (relacionar conceptos y categorías y temas)” (p. 451).

Para el análisis de datos básicos, se llevó a cabo el diseño de unidades conceptuales, así como la codificación. En detalle, este proceso fue llevado a cabo identificando en cada artículo, para su clasificación y posterior análisis, los siguientes cuerpos de códigos:

1. Uso conceptual de cada una de las categorías de análisis (es decir: inclusión, exclusión, segregación, políticas y escuelas)
2. Enfoque metodológico utilizado
3. Alcance de la investigación
4. Los instrumentos de recolección de información (método)
5. Población participante
6. País de procedencia
7. Resultados
8. Conclusiones.

Cada uno de los anteriores nombres de listados corresponde a una familia en la que se agrupan varios códigos, los cuales se asignaron en cada unidad estudiada. Adicionalmente, se seleccionaron citas y se anotaron comentarios analíticos sobre las conclusiones o los resultados presentes en las unidades de análisis que fueron luego de gran importancia.

Una vez hecho esto, se realizó un análisis a nivel conceptual, que enfatizó la búsqueda y visualización de las relaciones existentes entre diferentes familias de códigos. Se presentó una explicación y se recuperaron algunas de las declaraciones más importantes contenidas en los artículos examinados y los comentarios analíticos mencionados en varias ocasiones en la fase anterior.

Como parte de los beneficios de permitir el uso de Atlas.ti 7, se obtuvieron eventos conjuntos entre diferentes familias de códigos analizadas en los artículos. De esta manera, la revisión literaria se desarrolló siguiendo un proceso de estudio y revisión pormenorizada, que se consideró en todo momento para lograr una perspectiva completa y confiable sobre la exención educativa y cómo se conciben en las instituciones educativas.

RESULTADOS

El rigor metodológico de la investigación y la amplia información documental, que se compiló, procesó y analizó, advierten un amplio mapa geocientífico, en torno a los análisis que en los últimos años se han generado. La intención de proyectar un estudio de esta envergadura supera los análisis particulares para poner atención en este artículo, en los aspectos que generan toda la intencionalidad del estudio, al sintetizar bajo la valoración que los investigadores ponderan ante un tema con marcos de estudio diversos y, sobre todo, líneas que se asumen como centro de análisis, los resultados se presentan a continuación.

a. Retos y perspectivas de la inclusión y exclusión educativa

Las investigaciones que anteceden el presente artículo han tenido por objeto dos propósitos: en primer lugar, exponer y caracterizar los factores que inciden en la exclusión educativa a nivel nacional e internacional y, en segundo lugar, analizar los modelos educativos, pedagógicos y políticos que buscan atender las necesidades de aprendizaje de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos (estrategias de inclusión educativa) con especial énfasis en aquellos que son vulnerables a la marginalidad y la exclusión social.

Esta última idea ha sido apoyada por diferentes normativas internacionales como la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, motivo por el cual la educación inclusiva es en la actualidad una de las principales aspiraciones de los sistemas educativos globales. Por tanto, la educación inclusiva genera un debate de fondo que no debe ser evitado, sino abordado con honestidad y en defensa de los intereses de los alumnos y sus familias. Este debate surge de la complejidad del tema y, además, se ve frecuentemente distorsionado por el hecho de que son numerosos los casos en los que se exige a los centros educativos la implantación de prácticas inclusivas sin dotarlos de los recursos humanos, materiales y organizativos suficientes para ello.

En este sentido, la literatura también se ha enfocado en determinar de qué manera las condiciones, barreras, logros, temores y esperanzas de los alumnos pueden proporcionar una mejor comprensión de sus complejas realidades y ayudar a moldear la inclusión educativa. Por ejemplo, Calderón-Almendros et al. (2020) tuvieron en cuenta la experiencia de los maestros involucrados en las historias de las comunidades latinoamericanas sobre la promoción de la educación y su igualdad; la investigación explica cómo las voces de estudiantes, maestros y familias pueden arrojar luz sobre los desafíos a través

de un “proyecto educativo inclusivo” para identificar los sentimientos y conocimientos de las personas excluidas.

Aunque la educación inclusiva es una misión desafiante que involucra a un cuerpo estudiantil diverso que busca una participación escolar exitosa, Slee (2019) enfatiza que es un requisito clave para un futuro sostenible, pero resalta que la lucha por lograr una condición de pertenencia a la educación por y para los niños vulnerables expone la profunda estructura de exclusión social que está representada y reproducida en la escolarización, motivo por el cual la educación inclusiva se ve socavada por una serie de factores, incluida la apropiación de la inclusión porque en sí misma excluye a una parte importante de la población vulnerable.

Al respecto, Hansen et al. (2020) sostienen que el desarrollo escolar inclusivo implica un proceso de transformación de la educación general y especial en educación inclusiva, que requiere cambios en los contenidos, métodos de enseñanza, enfoques, estructuras y estrategias en educación, buscando desvanecer la distinción entre educación general y educación especial en la práctica, la teoría y la investigación educativa, ya que la educación general debe ser en sí misma inclusiva, universal y transformadora (Heise & Meyer, 2004).

Lo anterior, teniendo en cuenta el impacto de la exclusión escolar en el bienestar de los estudiantes. Satıcı (2020) exploró cómo la exclusión social predijo el bienestar de los adolescentes a través del estrés, la autoeficacia académica y la satisfacción escolar; el investigador recopiló datos de 328 adolescentes en Turquía, revelando que los efectos negativos de la exclusión social sobre el bienestar estaban parcialmente mediados por el estrés, la autoeficacia académica y la satisfacción escolar. Dado su importante papel en el desarrollo social, académico y psicológico de los estudiantes, los investigadores y profesionales están prestando más atención a la exclusión social como factor de riesgo clave para la disminución del bienestar (Martin-Denham, 2020).

Esto demuestra que, aunque las formas de exclusión escolar pueden durar sólo uno o dos días, el impacto y las repercusiones para el niño y los padres son mucho más amplios. Por lo tanto, la exclusión a menudo marca un punto de inflexión durante un momento difícil continuo para el niño, los padres y aquellos que intentan apoyar al niño en la escuela. Además, los jóvenes que se perciben escolarmente excluidos en la escuela tienen menor apoyo social y bienestar psicológico, lo que evidencia la importancia de los recursos de apoyo integrales y oportunos para el bienestar psicosocial de los adolescentes.

Aunque estos resultados indican una mayor complejidad para atender el fenómeno de la exclusión escolar, sirven para diseñar servicios de prevención e intervención basados en la escuela, tales como asesoramiento psicológico o el asesoramiento de grupos para los adolescentes que se perciben a sí mismos como socialmente excluidos en el entorno escolar. Las instituciones pueden utilizar estos programas para mejorar el bienestar psicológico de los jóvenes y reducir los sentimientos negativos como la ansiedad, la pena, los celos y la soledad, que son los resultados de la exclusión escolar.

Sin embargo, a la vez que se diseñan servicios de prevención e intervención, la literatura sugiere atender los factores de riesgo de exclusión a nivel del estudiante. Theriot et al. (2010), teniendo en cuenta que la mayoría de los estudios existentes han considerado los factores de riesgo de exclusión a nivel de estudiante y de escuela por separado, desarrollaron un análisis multinivel que evalúa las variables de nivel de estudiante y de escuela en conjunto, ya que los estudiantes están anidados dentro de sus escuelas. Los resultados resaltan la necesidad de intervenciones integrales que busquen cambiar el comportamiento de los estudiantes que no logran adecuarse y/o adaptarse, así como el entorno escolar. En trabajos recientes se ha demostrado que la modificación del comportamiento mediado por cambios en el entorno educativo, favorece y facilita la inclusión (Ugurlu, 2017).

No hay duda que las vidas académicas y sociales de los alumnos están íntimamente entrelazadas, por lo que la falta de inclusión puede tener un costo educativo significativo. De hecho, los alumnos que se ven relegados a los márgenes sociales de sus escuelas obtienen peores resultados académicos. Por ejemplo, cuando los estudiantes de minorías étnicas se enfrentan a la discriminación y el maltrato de sus compañeros, se vuelven menos comprometidos y es más probable que abandonen la escuela.

Aunque no existe necesariamente una investigación que documente todos los vínculos entre la falta de inclusión social y el rendimiento escolar para cada uno de los grupos de alumnos mencionados, se han desarrollado revisiones narrativas de la literatura que arrojan luz sobre los procesos generales por los que la exclusión perjudica el desempeño académico. Por ejemplo, Tarabini et al. (2018) resumen la investigación sobre la exclusión social por separado para la victimización por parte de los compañeros, el rechazo y la falta de amistad, porque estos temas suelen estudiarse de forma aislada, aunque las experiencias se solapan con frecuencia (es decir, los estudiantes victimizados o acosados también son rechazados y no tienen amigos).

b. Inclusión vs exclusión educativa: una división estéril para las políticas públicas

Alrededor del mundo existen pruebas de los patrones de desarrollo en las formas en que los sistemas escolares han respondido a los niños que experimentan dificultades o vulnerabilidades. En términos generales, esto ha implicado un movimiento gradual desde la exclusión hasta la provisión de una serie de herramientas y dispositivos para la inclusión en educación, pasando por un énfasis en la integración, para devenir en la idea concreta de la educación inclusiva.

Sin embargo, la educación inclusiva sigue considerándose en gran medida como un enfoque para atender a los estudiantes vulnerables en entornos de educación general. El argumento desarrollado en este documento adopta esta formulación más amplia, que parte de la base de que el objetivo de la mejora escolar inclusiva es eliminar los procesos de exclusión de la educación que son consecuencia de las actitudes y respuestas de las propias instituciones educativas; como sugieren Razer et al. (2013), las instituciones educativas pueden funcionar como agentes de exclusión en sí mismas.

Este enfoque radical de las vulnerabilidades sugiere que el progreso será mucho más probable si se reconoce que las dificultades que experimentan los alumnos son el resultado de la organización actual de las escuelas, de la naturaleza del plan de estudios y de las formas de enseñanza que se imparten. En consecuencia, hay que reformar las escuelas y mejorar la pedagogía de manera que respondan positivamente a la diversidad de los alumnos, considerando las diferencias individuales no como problemas que hay que solucionar, sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje de la escuela. Dentro de esta conceptualización, la consideración de las dificultades que se experimentan al interior de las instituciones proporciona una agenda para la reforma y una visión de cómo podrían llevarse a cabo dichas reformas.

Estas reformas requieren encontrar una concepción que comprenda y conciba la dualidad existente entre la inclusión y la exclusión, pero que al tiempo pueda integrarlas en una sola categoría, “como una unidad en donde se requiere el concurso de ambas para observarlas” (Ramos, 2012, p. 81). Desde esta perspectiva, (Popkewitz & Lindblad, 2000) sugieren que:

Un elemento de tal problemática es que la exclusión y la inclusión se consideran como un sólo concepto (inclusión/exclusión), a diferencia de las teorías precedentes que veían la exclusión como algo a eliminar mediante la aplicación de políticas correctas de inclusión. [Así],

utilizaremos el término inclusión/exclusión (...) Nuestra decisión de usarlo como un solo término es teórica y pretende argumentar a favor de la unicidad del concepto, [pues] la exclusión se observa continuamente sobre el telón de fondo de algo que está simultáneamente incluido. (p. 6)

Por lo tanto, la diferencia entre inclusión y exclusión es innegablemente útil para el análisis sociológico y para las políticas públicas en sociedades complejas. Sin embargo, precisamente ese alto grado de complejidad impide un análisis simplista que atribuya un estado de inclusión a unos y de exclusión a otros. En términos conceptuales, las relaciones entre inclusión y exclusión vinculan las expectativas individuales con los resultados educativos y los niveles de selectividad altos, medios o bajos. La gama más amplia de selectividad se produce cuando las personas pueden decidir si participan (y cuándo lo hacen) en diferentes esferas sociales.

Esta debe ser una consideración clave para el diseño e implementación de las políticas públicas en educación: no es posible seguir hablando de inclusión y exclusión como si fueran dos mundos separados. Como sugiere Ramírez (2017), “mientras no exista una verdadera política de inclusión que destine recursos para acompañar y capacitar a los niños (...) se seguirá generando una exclusión de los otros participantes del aula, llámense estudiantes de no inclusión y docentes” (p. 228).

c. Entender la exclusión educativa más allá de los factores exógenos

Como se mencionó anteriormente, la división indiscriminada de inclusión y exclusión representa una imprecisión conceptual, por lo que se traduce en dificultades a la hora de intentar implementar de manera exitosa y adecuada la inclusión educativa en la práctica. Sin embargo, existe un acuerdo en la necesidad de construcción teórica sobre las necesidades educativas especiales, la inclusión y los factores que contribuyen a la exclusión escolar.

Algunos profesionales que participan en el debate sobre la inclusión a nivel mundial se han alejado de los discursos filosóficos y se han orientado hacia el desarrollo de modelos inclusivos eficaces. Aunque el movimiento hacia entornos más inclusivos se ve favorecido por estos modelos, Slee (2008) explica el enigma que existe en las escuelas actuales: “la educación inclusiva no es simplemente una cuestión de emparejar a los niños con el apoyo para legitimar su asiento en un pupitre” (p. 165). En cambio, Slee mira más allá y sugiere que se trata de garantizar una atención oportuna de los factores de exclusión.

Teniendo en cuenta estos debates continuos y a menudo contradictorios, no es de extrañar que la inclusión en

las escuelas no se entienda de manera uniforme, no se acepte fácilmente, ni se reconozca más allá del ámbito clínico. Al respecto, Ceballos & Acosta (2015) llevaron a cabo un análisis documental sobre inclusión educativa en Colombia partiendo de la producción científica de estudiantes de los programas de licenciatura en pedagogía infantil y de licenciatura en educación infantil de 3 instituciones de educación superior entre los años 2009 y 2015, encontrando que las investigaciones han sido desarrolladas principalmente en instituciones educativas “donde se atiende población en condición de discapacidad o que tienen implementado algún programa de inclusión educativa” (p. 118).

Esto demuestra que el principal interés de investigación en la práctica pedagógica inclusiva corresponde a las barreras de discapacidad en los estudiantes y la implementación de programas en la escuela como correspondencia a las políticas públicas, es decir, factores de exclusión clínicos o exógenos a las instituciones de educación, y contrasta con la inclusión desde la institucionalidad a partir de las teorías de Booth et al. (2000), quienes afirman que:

(...) La educación inclusiva pretende que los profesores sean competentes para educar en y para la diversidad; se comprende como un sistema de educación que reconoce el derecho a todos los niños y jóvenes a compartir el entorno educativo común en el que todos son valorados por igual, reconociendo las diferencias percibidas en cuanto a capacidad, sexo, clase social, etnia o estilo de aprendizaje.

Si bien el aumento de marcos normativos acerca de los alumnos con discapacidades es un punto beneficioso de la inclusión, existen inconvenientes en los procesos de inclusión cuando se trata de las necesidades sociales de un alumno. Una gran limitación del plan de inclusión son las creencias y actitudes de los alumnos, compañeros, padres, profesores y administradores (Doménech & García, 2014). Para que la inclusión tenga éxito, la colaboración entre los alumnos, los compañeros, los padres, los profesores y los administradores que participan en el proceso debe ser cohesiva.

Al respecto, Tetler & Baltzer (2011) observaron que los estudiantes de 6 a 10 años con discapacidades tenían una experiencia positiva en su entorno educativo debido a sus relaciones con los demás. En contraste, un estudio sobre alumnos de cuarto y quinto grado han demostrado que los alumnos con discapacidades son diferentes en sus habilidades sociales y emocionales cuando no se relacionan positivamente con alumnos sin discapacidades.

Un ejemplo adicional es el estudio de Küçüker & Tekinarslan (2015) sobre alumnos de cuarto y quinto grado, el cual comparó a estudiantes con y sin discapacidades en áreas de soledad, autoconcepto, habilidades sociales y conductas problemáticas en un entorno inclusivo. Observaron que los estudiantes con discapacidades tenían niveles más altos de soledad y comportamientos problemáticos que los estudiantes sin discapacidades. Su autoconcepto y sus habilidades sociales también eran más bajos en comparación con los alumnos sin discapacidad. A pesar de las aulas inclusivas, Küçüker & Tekinarslan creen que los estudiantes con discapacidades podían sentirse frustrados o abrumados cuando intentaban cumplir los requisitos de sus lecciones o tareas. Los sentimientos de frustración y agobio tienen entonces un fuerte impacto en la autopercepción de los estudiantes.

Los beneficios de la inclusión son muchos. Pese a esto, y más allá del propósito, de igual manera existen desventajas de la educación inclusiva. No todos los estudiantes logran aprender a la misma medida o dominan las mismas habilidades, particularmente aquellos con discapacidades de aprendizaje (Tankersley et al., 2007). Los estudiantes discapacitados se ven gravemente afectados por no poder seguir el plan de estudios del aula, independientemente de las prácticas pedagógicas o planes de estudio que se implementen para ayudarlos a nivelarse para cumplir como sus pares.

Estas desventajas, que ya se han estudiado, pueden resumirse en: a) imperfección de la legislación en el campo de la educación, que conduce a la falta de mecanismos para el desarrollo y financiamiento de la educación inclusiva (du Plessis, 2013); b) insuficiente material, técnico y personal de las escuelas secundarias (falta de equipo educativo auxiliar especial, métodos de enseñanza especialmente desarrollados y programas de educación inclusiva, número insuficiente de especialistas capacitados para trabajar con estudiantes con discapacidades) (Co kun et al., 2009); c) insuficiencia de las instalaciones de las escuelas secundarias (incluso en el medio) para el acceso sin obstáculos a ellos por parte de alumnos con discapacidad (Clark, 2002); d) insuficiente preparación psicológica de educandos y profesores para estudiar y trabajar junto con personas que presentan discapacidad (Forlin & Chambers, 2011).

Sumado a lo anterior, se encuentran las dificultades para garantizar procesos de inclusión transparentes, con información completa y antidiscriminatorios. Si bien algunos autores han abordado las dificultades para lograr procesos de inclusión sin exclusiones e incluso se ha tratado la efectividad de los programas de inclusión (Salend, 2000),

pocos trabajos de investigación abordan las problemáticas internas y/o endógenas de la educación inclusiva.

d. Orientación y propuestas para enfrentar la exclusión y promover la inclusión

Más allá de los factores internos y externos que influyen en la exclusión escolar y el énfasis que se le otorga al análisis de las situaciones de acoso, intimidación o agresión física o escolar, es pertinente la identificación de las manifestaciones de exclusión real y simbólica por etnia o raza, discapacidad, pobreza y las ya presentadas causas que pueden estar generando este proceso, aunque estas se den atendiendo a los programas que se desarrollan. En este sentido se puede listar de manera sintética la referencia y crítica a la implementación de esas alternativas.

Primero. Es preciso potenciar la convivencia pública de la inclusión y denuncia de las actitudes excluyentes, tenga en cuenta que en las instituciones educativas se manifiesta y sintetiza la cultura social. Sin embargo, es preciso entender que la proyección que se asume, la cual, debe superar los marcos legislativos y afianzar una cultura de la inclusión real, que no desconozca la existencia de la diferencia sino; que la asuma e involucre a todos los actores educativos (administrativos, docentes, padres y miembros de la comunidad) en su concreción

Segundo. Es recurrente la implementación de programas de orientación preventiva y atención individual y grupal a los excluidos dentro de las instituciones educativa. Se trata de programas, acciones alternativa en los que se apela a reforzar los filtros culturales; pero, al mismo tiempo, facilitar ayudas de reconocimiento de la diversidad, el cual emerge como resultado de un ejercicio en el que la reconstrucción de la historia personal, el análisis de los marcos de protección y participación que ofrece la escuela no pone atención en la angustia del excluido, sino en las recursos para superar establecimiento de actividades y acciones que estimulen en ellos la autoestima, la autoeficacia, la prosociabilidad y el sentido de pertenencia al nuevo contexto, mejorando así los marcos de relaciones de colaboración y ayuda.

Tercero. Las propuestas concentran los esfuerzos en el desarrollo de habilidades sociales potenciando la colaboración entre las escuelas e instituciones locales para consolidar los propósitos de eliminar las barreras de exclusión, depurar los factores que limitan el avance de la inclusión como derecho y deber ciudadano.

Cuarto. Existe un grupo de propuesta que responde a un aspecto clave de este proceso: la capacitación del docente, generalmente desarrollado en servicio, orientada a aumentar el conocimiento en la identificación de las manifestaciones, la presentación mediadora de los roles que

asumen en el entramado de factores que condicionan la exclusión, sobre todo, en relación con el rendimiento y la conducta escolar, cuando es preciso incorporar enfoques metodológicos que propicien una mayor coherencia en la dirección de los procesos ahora orientado a fomentar la articulación, el bienestar emocional y conductual, las amistades, la resiliencia frente a posibles situaciones que influyen en los resultados de los estudiantes con bajos rendimientos, en aquellos que poseen la condición de ser inmigrantes o se identificar una u otra discapacidad se convierten en foco de exclusión y pueden ser afectado por la victimización, los miedos, la ansiedad y los bajos estados de ánimos. Se trata de capacitar al docente y directivos escolares para que visibilicen el problema; pero, sobre todo, que sean capaces de crear las condiciones para consolidar propuestas en función de lograr estos propósitos.

Al hilo de estos cuatro aspectos, que solo resultan el preámbulo de nuevas propuestas, es pertinente aquí aceptar que no se puede evitar que las instituciones educativas sean, al mismo tiempo, un lugar natural de exclusión y el mejor espacio para desarrollar la conciencia y la cultura inclusiva. Si bien aún las insuficiencias en la valoración y seguimiento de las propuestas estudiadas en esta investigación se convierten en un asunto de interés en el estudio que se realiza.

En efecto se reconoce que el compromiso con la medición de los beneficios de las acciones y el impacto de la discusión de los enfoques y metodologías que están llamadas a enraizar proyectos interdisciplinarios, precisan la incorporación de profesionales de la salud mental ayuden a la escuela en la atención y apoyo a los grupos altamente vulnerables ofreciéndoles la oportunidad de aprender a vivir su realidad identificar los progresos, los éxitos con una visión prospectiva al considerar que es preciso ampliar la participación alejándose de toda actitud excluyente del derecho que tienen las minorías.

Esta idea cobra fuerza cuando se entiende que el mundo está en un pleno proceso de transculturación y que los pronósticos advierten que para el 2044, solo en Estados Unidos, la mayoría de la población ser compuesta por grupos minoritarios étnicos y raciales.

CONCLUSIONES

Esta revisión ha intentado profundizar en la comprensión del papel que desempeñan las escuelas como agentes tanto de la exclusión como de la inclusión social. Va más allá de la literatura actual al describir los factores exógenos y endógenos de un ciclo de exclusión que implica a los alumnos, al personal escolar y a los entornos

institucionales de la escuela. Según este análisis, las dificultades para superar la exclusión pueden entenderse, al menos en parte, por el hecho de que los propios recursos y sistemas educativos experimentan la exclusión como resultado de la interacción sostenida con los alumnos excluidos.

Si bien estos hallazgos dependen de los contextos específicos en los que funcionan las escuelas, al explicitar cómo interactúan las formas de inclusión y exclusión, han proporcionado, como mínimo, una revisión para analizar la exclusión educativa como resultado no sólo de factores exógenos, sino también endógenos a los procesos institucionales. De este modo, puede utilizarse para descubrir diferencias significativas que deben abordarse, especialmente si el replanteamiento se utiliza para orientar las intervenciones de inclusión en contextos específicos.

Aunque los resultados no presentan una respuesta inmediata para mitigar los factores de exclusión al interior de las instituciones educativas, se identifica una parte del ciclo de la exclusión, se advierte que, una vez la escuela ha tomado la decisión de asumir la inclusión como su tarea, puede ser capaz de encontrar formas de abrir espacios para el cambio, aunque sea muy gradualmente y casi nunca totalmente. El replanteamiento implica un proceso de aprendizaje continuo que se convierte en una forma de vida en la escuela.

Estas conclusiones implican que es poco probable que las políticas, los programas o la inyección de recursos centrados únicamente en las aportaciones a los alumnos tengan un impacto significativo en el problema. Más bien, los esfuerzos de cambio deben tener en cuenta la naturaleza endógena del problema y las necesidades de cada institución educativa; pero, además, deben dirigir sus enfoques hacia la preparación de oportunidad de atención y apoyo al docente para que pueda enfrentar cualquier manifestación de exclusión y se convierta en referente de una educación inclusiva real y sostenible

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Calderón-Almendros, I., Ainscow, M., Bersanelli, S., & Molina-Toledo, P. (2020). Educational inclusion and equity in Latin America: An analysis of the challenges. *Prospects*, 49(3-4), 169-186. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09501-1>
- Castelli, L., Ragazzi, S., & Crescentini, A. (2012). Equity in Education: A General Overview. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 2243-2250. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.194>
- Ceballos, B. E., & Acosta, N. P. (2015). Análisis documental sobre inclusión educativa en Colombia a partir de la producción académica de estudiantes de los programas de Licenciatura en Pedagogía Infantil y de Licenciatura en Educación Infantil de tres universidades. *Interacción*, 14, 111-128. <https://doi.org/10.18041/1657-7531/interaccion.0.2340>
- Clark, H. (2002). *Building Education: The Role of the Physical Environment in Enhancing Teaching and Research*. <http://eric.ed.gov/?id=ED472377>
- Coşkun, Y. D., Tosun, Ü., & Macaroğlu, E. (2009). Classroom teachers styles of using and development materials of inclusive education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2758-2762. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.489>
- Dahal, G. (2017). The Contribution of Education To Economic Growth: Evidence From Nepal. *International Journal of Economic Sciences*, V(2), 22-41 DOI:10.20472/ES.2016.5.2.002
- Doménech, A., & García, O. (2014). Families Beliefs about Inclusive Education Model. *Procedia -Social and Behavioral Sciences*, 116, 3286-3291. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.749>
- du Plessis, P. (2013). Legislation and policies: Progress towards the right to inclusive education. *De Jure*, 46(1), 76-92.
- Echeita Sarrionandia, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencias y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, (12), 26-46.
- Flórez, J. (2016). La política pública de educación en Colombia: gestión del personal docente y reformas. *Revista Académica y derecho*, 7(13), 309-332. <file:///C:/Users/Eliana>
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850>

- Hansen, J. H., Carrington, S., Jensen, C. R., Molbæk, M., & Secher Schmidt, M. C. (2020). The collaborative practice of inclusion and exclusion. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 47-57. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1730112>
- Heise, M., & Meyer, W. (2004). *The benefits of education, training and skills from an individual life-course perspective with a particular focus on life-course and biographical research review*. Office for Official Publications of the European Communities, 30, 319.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. Mc Graw Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Küçüker, S., & Tekinarlan, I. (2015). Comparison of the Self-Concepts, Social Skills, Problem Behaviors, and Loneliness Levels of Students with Special Needs in Inclusive Classrooms. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15, 1559-1573.
- Martin-Denham, S. (2020). *A review of school exclusion on the mental health, well-being of children and young people in the City of Sunderland*. University of Sunderland.
- Popkewitz, T., & Lindblad, S. (2000). Educational Governance and Social Inclusion and Exclusion: Some conceptual difficulties and problematics in policy and research. *Discourse*, 21, 5-44. <https://doi.org/10.1080/01596300050005484>
- Ramírez Valbuena, W. Á. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 30, 211-230. <https://doi.org/10.19053/0121053x.n30.0.6195>
- Ramos Calderón, J. A. (2012). Inclusión/Exclusión: una unidad de la diferencia constitutiva de los sistemas sociales. Iberofórum. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, VII(14), 72-99.
- Razer, M., Friedman, V., & Warshofsky, B. (2013). Schools as agents of social exclusion and inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.742145>
- Salend, S. J. (2000). Strategies and resources to evaluate the impact of inclusion programs on students. *Intervention in School and Clinic*, 35(5), 264-289.
- Satici, B. (2020). Social exclusion and adolescent well-being: Stress, school satisfaction, and academic self-efficacy as multiple mediators. *Educational and Developmental Psychologist*, 37(1), 67-74. <https://doi.org/10.1017/edp.2020.7>
- Slee, R. (2008). Beyond special and regular schooling? An inclusive education reform agenda. *International Studies in Sociology of Education*, 18, 99-116. <https://doi.org/10.1080/09620210802351342>
- Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(9), 909-922. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1602366>
- Tankersley, M., Niesz, T., Cook, B., & Woods, W. (2007). The Unintended Side Effects of Inclusion of Students with Learning Disabilities: The Perspectives of Special Education Teachers. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 14(3), 135-144.
- Tarabini, A., Jacovkis, J., & Montes, A. (2018). Factors in educational exclusion: including the voice of the youth. *Journal of Youth Studies*, 21(6), 836-851. <https://doi.org/10.1080/13676261.2017.1420765>
- Tetler, S., & Baltzer, K. (2011). The climate of inclusive classrooms: The pupil perspective. *London Review of Education*, 9, 333-344. <https://doi.org/10.1080/14748460.2011.616326>
- Theriot, M. T., Craun, S. W., & Dupper, D. R. (2010). Multi-level evaluation of factors predicting school exclusion among middle and high school students. *Children and Youth Services Review*, 32(1), 13-19. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2009.06.009>
- Ugurlu, H. E. (2017). *Inclusion of Students with Learning and Behavior Problems: Knowledge, Attitudes, and Inclusive Practices in Turkey*. (Doctoral Dissertations). 1089. <https://doi.org/10.7275/10236122.0>