

PERCEPCIONES SOBRE LOS CONSTRUCTOS INCLUSIÓN - EXCLUSIÓN SOCIAL VIVENCIADAS POR ESTUDIANTES DE COLEGIOS NAVALES, COLOMBIA

Martha Lucia Arteta

Universidad UMECIT, Panamá

marthaarteta.est@umecit.edu.pa

<https://orcid.org/0000-0001-5394-2972>

DOI: 10.37594/dialogus.v1i13.1357

Fecha de recepción:11/04/2024

Fecha de revisión:21/04/2024

Fecha de aceptación:01/06/2024

RESUMEN

La inclusión educativa busca garantizar el acceso, la participación y el éxito de todas las personas, sin distinción alguna, dentro del sistema educativo. Implica eliminar barreras y promover la igualdad de oportunidades para que todos los estudiantes puedan desarrollar plenamente sus capacidades y habilidades. Se basa en principios de equidad, justicia y respeto a la diversidad, buscando que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades. En consecuencia, esta investigación tiene como propósito explorar las percepciones que los diversos actores de los Colegios Navales de Colombia tienen sobre los constructos inclusión - exclusión social. Metodológicamente se enmarca en el paradigma interpretativo, específicamente en la fenomenología. Para abordarlo se hizo uso de la observación participante y la entrevista en profundidad a informantes clave (padres de familia, estudiantes y docentes) de dos instituciones navales de Colombia. Los resultados evidencian que existe exclusión social por diversos factores: condición socioeconómica, rangos militares, diversidad sexual, diversas discapacidades, entre otras que se manifiestan a través de matoneo, expresiones de odio y exclusión. Esto revela poco compromiso de la institución frente al hecho, pero a su vez, inmensas posibilidades de establecer políticas y acciones para la inclusión educativa.

Palabras clave: Inclusión social, inclusión educativa, percepciones, colegios navales.

PERCEPTIONS ON THE CONSTRUCTS OF SOCIAL INCLUSION - EXCLUSION AS EXPERIENCED BY STUDENTS OF NAVAL SCHOOLS, COLOMBIA

ABSTRACT

Educational inclusion seeks to ensure the access, participation and success of all people, without distinction, within the educational system. It involves eliminating barriers and promoting equal opportunities so that all students can fully develop their abilities and skills. It is based on principles of equity, justice and respect for diversity, seeking that

all students have the same opportunities. Consequently, the purpose of this research is to explore the perceptions that the different actors of the Colombian Naval Colleges have about the constructs of social inclusion and exclusion. Methodologically, it is framed in the interpretative paradigm, specifically in phenomenology. In order to approach it, we made use of participant observation and in-depth interviews with key informants (parents, students and teachers) from two Colombian naval institutions. The results show that there is social exclusion due to various factors: socioeconomic status, military ranks, sexual diversity, various disabilities, among others, which are manifested through bullying, hate speech and exclusion. This reveals little commitment of the institution to the fact, but at the same time, immense possibilities to establish policies and actions for educational inclusion.

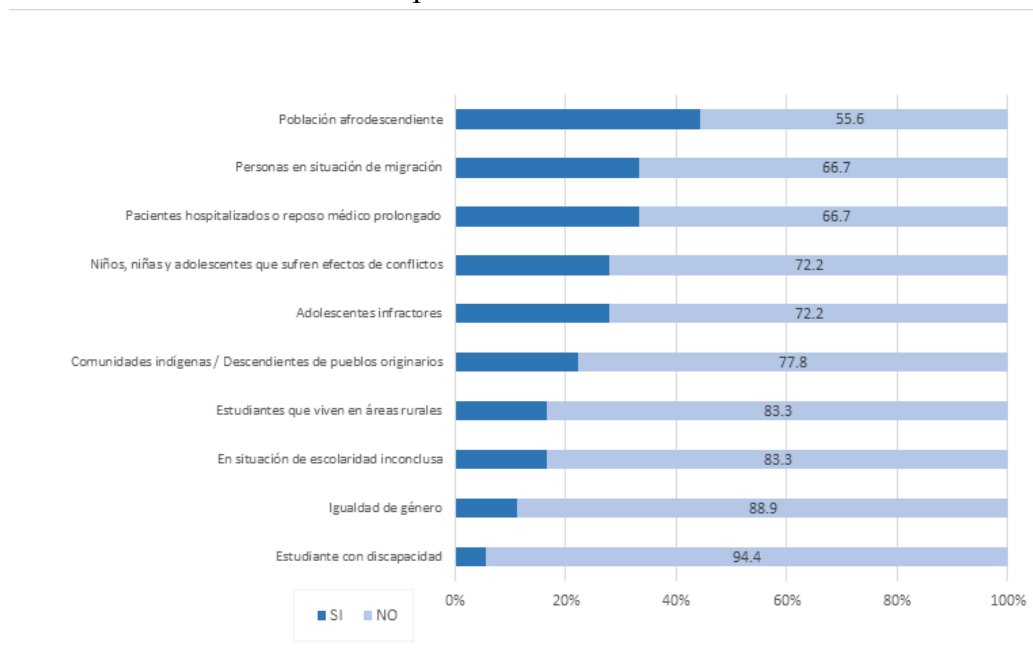
Keywords: Social inclusion, educational inclusion, perceptions, naval schools.

INTRODUCCIÓN

La inclusión es un eje sobre el que giran las acciones de organismos mundiales como la Organización de las Naciones Unidas [ONU] y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] por su impacto social y humano. La inclusión no solo se trata de brindar igualdad de trato a aquellos que han sido excluidos, sino también de reconocer y valorar la fuerza de voluntad de quienes no han tenido las mismas oportunidades. Según un informe de la UNESCO (2022), a nivel mundial, millones de personas todavía no tienen acceso a la educación, y las oportunidades de aprendizaje se distribuyen de manera desigual. Antes de la pandemia de COVID-19, el 20% de los niños y jóvenes quedaban excluidos diariamente de la educación. Después de la pandemia, las desigualdades educativas aumentaron, lo que profundizó la exclusión.

El informe señala que el 87% de los países iberoamericanos incorporan el principio de inclusión y equidad en sus constituciones, leyes generales y orgánicas de educación. Sin embargo, las personas en situaciones de discapacidad son el grupo más considerado con un 94,4%, mientras que los colectivos afrodescendientes y migrantes son los menos considerados. Aunque un 72% de los países han avanzado en la superación de barreras, estas barreras aún afectan a más del 50% de la población, y la implementación de medidas para eliminarlas no es generalizada en toda la región, sin superar el 70% en ningún país iberoamericano.

Figura 1. Estadísticas de la inclusión de los grupos considerados en la normativa educativa en los países Iberoamericanos.



Nota: Datos tomados del informe Educación Inclusiva Hoy: Iberoamérica en tiempos de pandemias (OEI, 2021).

La falta de avance en procesos sólidos de inclusión educativa se debe a diversas dificultades, como las desigualdades sociales, que incluyen clasismo, estratificación y grandes brechas entre personas con distintos niveles económicos, lo que resulta en la falta de oportunidades para amplios sectores de la sociedad. Además, se destaca la ausencia de voluntad política en la formulación de políticas educativas inclusivas. Es importante reconocer que la inclusión educativa y la inclusión social están estrechamente relacionadas, y no se puede hablar de una sin considerar la otra manera realista (Camargo, 2018).

La inclusión educativa está estrechamente vinculada con la inclusión social, y algunos expertos enfatizan la importancia de prestar más atención a ambos procesos. En el país, la estratificación social en seis niveles, desde los más pobres hasta los más ricos, aumenta la desigualdad. Esta estratificación persistente en la sociedad afecta la aceptación de las diferencias en los espacios educativos, lo que se convierte en una barrera para lograr una educación equitativa e inclusiva. Estudios muestran que las políticas educativas en Colombia aún presentan desigualdades significativas en el acceso, permanencia y estrategias educativas, lo que afecta negativamente la calidad educativa, y esto se explica por la estratificación presente en el contexto educativo (Borsani, 2020).

El Estado, a través del Ministerio de Educación Nacional (MEN), adopta un modelo de escuela basado en la educación inclusiva, en línea con la UNESCO “*Educación para Todos*” (EPT). La escuela inclusiva acoge a todos, promoviendo el respeto, aceptación y valoración de las diferencias (Ávila y Esquivel, 2009). En este reconocimiento, se busca fomentar el progreso, el aprendizaje y la colaboración con compañeros en un ambiente de aprendizaje inclusivo, donde no hay discriminación ni exclusión, garantizando el acceso a los derechos humanos y proporciona los apoyos y ajustes necesarios durante el proceso educativo. Para lograrlo, se implementan prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras que puedan existir en el entorno educativo. (Decreto 1421, MEN, 2017).

La presente investigación tiene como objetivo abordar los desafíos de la inclusión educativa y social en los colegios navales de Colombia. Estos colegios enfrentan la particularidad de que los hijos del personal militar activo experimentan dificultades al tener que adaptarse constantemente a cambios de ubicación debido a las obligaciones laborales de sus padres en diferentes ciudades y departamentos del país. Esto da lugar a una notable diversidad cultural y social.

Además, en estos colegios se encuentran estudiantes cuyos perfiles incluyen a miembros de la comunidad LGBTI, así como aquellos con discapacidades cognitivas, problemas de atención, lectura y escritura, entre otros. También hay estudiantes con discapacidades físicas, algunos con inmovilidad en miembros inferiores o intermedios debido a secuelas de polio, quienes utilizan sillas de ruedas o muletas para desplazarse. La investigación se centra en brindar soluciones para asegurar una educación inclusiva que atienda las necesidades de todos los estudiantes en este entorno diverso. Otro grupo con características psico-emocionales particulares presenta temores relacionados con cambios geográficos, falta de aceptación y adaptación al ambiente escolar, exclusión, rigidez en las normas familiares, presión de los padres por el rendimiento académico, rechazo y violencia escolar, que en algunos casos llevan a intentos de suicidio y, en otros, a suicidios consumados. Asimismo, la estratificación presente en los colegios navales a través de la división en tres grupos de estudiantes: hijos de militares de alto rango, rangos menores y población civil.

A lo anterior, se suma otro problema: la concepción no explícita de inclusión en los principios rectores de los colegios navales, debido a la ambigüedad del concepto, ya que no especifica las diversidades que considera ni las prácticas inclusivas enunciadas. Esta falta de claridad puede ser interpretada como una debilidad, lo que conduce a niveles elevados de exclusión con graves consecuencias. En consecuencia, esta investigación tiene como

propósito explorar las percepciones que los diversos actores de los Colegios Navales de Colombia tienen sobre los constructos inclusión - exclusión social.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

La teoría de la inclusión educativa desde sus postulados converge en un proceso de transformación escolar, de aceptación de una escuela para todos, significa la inclusión de todos los estudiantes a una escolarización donde la diversidad protagoniza la integración de escolares en situación de discapacidad, de necesidades especiales y de estigmas sociales (Padrós, 2009). La inclusión educativa identifica barreras del aprendizaje, obstáculos de la diversidad, ausencia de aceptación social, accionando para reducirlas o eliminarlas.

Desde los postulados de la complejidad en su génesis de apertura la inclusión educativa visualiza la diversidad como una cualidad, aceptando al estudiante tal como es, sin pretender encajonarlos a patrones de identidad, todos gozan del respeto de sus derechos, son valorizados, no promueve la competencia, pero promueve la cooperación en búsqueda de *“velar por la satisfacción y el éxito de todos; son escuelas, en definitiva donde el sentido de nosotros, el formar parte de una comunidad impera sobre el individualismo o la suma de yos”* (Padrós, 2009, p.172).

En un sentido generalizado aula inclusiva significa alcance de las mismas metas por los estudiantes, su acción se centra en el aprendizaje, evitando medición, se caracterizan por atender los prejuicios y estereotipos que excluyen, buscando consolidar lo común y delegando a segundo plano las diferencias. Como lo indica López (2018) se corresponde a *“un principio de la escuela y la educación inclusiva”* (p.11). Al respecto, comenta Rosales (2015) *“el aula es la unidad básica de atención”* (p.25), por eso, el aula inclusiva descarta la posibilidad de sacar a un estudiante para recibir atención fuera de ella, por el contrario, se ocupa dentro del aula. Así, para Rosales (2015) un aula inclusiva

...se caracteriza por abordar abiertamente el tema de los prejuicios y los estereotipos que lleven a la exclusión de determinados miembros de la clase y por enfatizar mucho más lo común más que lo diferente de esta forma, trata de que las capacidades de cada uno de sus miembros, sean las que fueren, sean apreciadas y apoyadas (p.18).

A partir de los términos característicos presentados por el autor antes citado en el aula inclusiva resalta el rol del docente, por su responsabilidad ante todos los estudiantes generando condiciones para que todos los estudiantes sean reconocidos e incluidos en el

contexto escolar, a la vez su carácter de líder ha de tener la capacidad para “*crear un sistema de valores que favorezca el respeto a las diferencias bajo un clima social*” (p.18)

Por su parte, las aulas inclusivas proporcionan grandes ventajas, en ellas todos se beneficia por la modalidad de apoyo a las comunidades, de atención a los estudiantes, por su sentido comunitario, que la hace sensible a las diferencias individuales, respondiendo a cada una de estas. También el sentido de integración que tienen todo el personal que labora en estas escuelas hacen adaptativa la enseñanza, reforzando las competencias docentes para el manejo de la inclusión. Definitivamente el aula inclusiva apoya los cambios de la estructura familiar, ya que se centra en la emancipación, el respeto y la asunción de la responsabilidad por la integración.

En este sentido, López (2018) expone que el concepto atención a la diversidad “*pone el énfasis en las prácticas educativas dentro del aula*” (p.24), la atención a la diversidad rescata la singularidad y características especiales de los estudiantes que necesitan protección especial debido a aspectos sociales, económicos, políticos, culturales, lingüísticos, físicos y geográficos, son una riqueza inherente a su identidad. (Moreno & Ramos, 2021).

Atender a la diversidad bajo el enfoque de aula inclusiva es hacer que el estudiante viva su independencia, acepte sus propias características y las de los demás, es apoyar la desconstrucción de las barreras sociales, de aprendizaje y afectivas, es asegurar educación de calidad. Para lograrla es necesario contar con un clima favorable para dar respuestas adecuadas a las individualidades de los estudiantes. En este sentido, toda la comunidad educativa a de construir bases sólidas de pertenencia y transformación social hacia la inclusión (López, 2018).

En acuerdo con Rosales (2015), la escuela inclusiva “*es un tipo de comunidad educativa donde las prácticas responden a la diversidad de sus alumnos teniendo en cuenta las necesidades emocionales, académicas y sociales del centro*”. La escuela se caracteriza por no tener requisitos de ingreso ni utilizar mecanismos de selección o discriminación, esto asegura que los derechos a la educación, igualdad de oportunidades y participación se cumplan plenamente. (Díaz & Rodríguez, 2016).

Las escuelas inclusivas no solo han de buscar revertir la exclusión sino que además han de garantizar los derechos humanos, garantizando el acceso, respaldando los logros académicos y desarrollando educación de calidad para todos (UNESCO, 2000), bajo estos

preceptos, la escuela inclusiva es tendiente a diversificar las prácticas educativas considerando las individualidades del estudiante por sus rasgos personales, identidad sexual, etnia, condición económica-social, entre otras características necesarias para adaptar en pertinencia y coherencia el currículo y la planificación educativa a las necesidades del estudiantado.

Aunado a lo anterior, la educación inclusiva como proceso implica que todos aprendan juntos, sin que sea un obstáculo el origen, las condiciones personales, sociales o culturales, o los problemas de aprendizaje o discapacidad (Díaz & Rodríguez, 2016), pero ello requiere una concepción plural y diversa que personalice un diseño a la medida de las necesidades del estudiante, apoyándolo de una forma directa y precisa.

Sin embargo, la realidad de la educación en Colombia es que las instituciones educativas y los docentes obvian la obligación de ocuparse de la diversidad del estudiantado, respondiendo al contexto para que se ajusten a la necesidades y particularidades que caracterizan al estudiante. Respondiendo a esto, vale la pena resaltar los objetivos fundamentales de la educación inclusiva: a) fortalecer las capacidades de las instituciones educativas y sus docentes para atender la diversidad y b) contribuir al desarrollo y transformación profesional de su planta docente, con ello las estructuras escolares.

La inclusión educativa tiene beneficios poco explorados para todos y es que el aprendizaje inclusivo está basado en prácticas dialógicas y participativas, se aprende de la diferencia, atiende la diversidad de necesidades de los estudiantes, cumpliendo expectativas y participación activa. Su énfasis se desarrolla para atender la vulnerabilidad y exclusión social. El aprendizaje inclusivo se da en climas escolares positivos. Incorpora elementos de diálogos propulsores de clima de convivencia, como paliativo a situaciones de conflictos, formando en el estudiante competencias comunicativas orientadas hacia la interacción en términos de igualdad, provocando transformación social, elevando la inclusión a niveles altos. A propósito, Solórzano & Batista (2021) explican que:

...promueve una atención a la diversidad de necesidades educativas en el aula, en condiciones de igualdad y equidad para todos, por medio de una interacción docente-estudiante aplicando diferentes técnicas y estrategias de enseñanza acordes a la realidad de los estudiantes... implicándolos como entes activos y participativos en su propio aprendizaje, a través del desarrollo de adecuaciones curriculares y considerando la importancia de una tutoría (p.109).

La aplicabilidad de lo señalado por Solórzano y Batista (2021) se puede alcanzar

mediante la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) practicando “*la interacción y relaciones intra e interpersonales*” (p.115), siendo en los estudiantes el desarrollo de competencias sociales por la interacción con sus pares, es así que, el aprendizaje inclusivo depende del componente social y no únicamente de capacidades cognitivas e individuales.

METODOLOGÍA

Esta investigación se desarrolla en el marco del paradigma interpretativo, este conlleva a describir los modelos epistémicos que sustentan el estudio de las aulas inclusivas; además, aporta la comprensión dinámica y diversa de la realidad estudiada, dirigiendo la interpretación de las percepciones de los estudiantes, familia, docentes y directivos entorno a la inclusión de los estudiantes al modelo educativo de las instituciones navales, permitiendo dar significado a las acciones humanas de las prácticas sociales. El método que lo respalda es el fenomenológico. En palabras de Castillo (2009) la fenomenología trata el estudio de fenómenos en sus propios términos mediante el acceso perceptual que influyen en la comprensión de los hechos del fenómeno, su objetivo es la comprensión de lo ocurrido.

En lo referente a la unidad de estudio, la mismas representa el contexto donde se suscita el fenómeno, los sujetos de la investigación son el conjunto de individuos de donde se obtiene la información. Así, la unidad de estudio son dos instituciones educativas navales geográficamente situadas en Cartagena de Indias de la provincia de Cartagena, departamento Bolívar de Colombia, y se refiere al que la exclusión social subyace en los estudiantes de estas instituciones.

Los informantes clave son los estudiantes, familias y docentes cuyas experiencias estén vinculadas en el rango de la exclusión social en el entorno escolar.

Tabla 4. Criterios de inclusión de informantes claves

Informante	Números de informantes	Criterio de selección
Estudiantes	1	Perfil que encaja con la comunidad LGBTI.
	1	Características emocionales manifiestas en temores por traslado geográfico o rigidez de las normas familiares.
	2	Consideración por sus docentes los más excluidos.
	1	Con condición de discapacidad declarada.
Docentes	3	Docentes reconocidos como defensores de los derechos humanos, practicantes de la inclusión.
Familias	5	Familias de los estudiantes que cumplan el criterio de selección.

Para la recolección de la información, se usó la observación participante y la entrevista a profundidad, mediante preguntas que inducen las respuestas a las inquietudes indagativas sobre las percepciones de estudiantes, docentes y familia sobre la exclusión social – inclusión en el aula.

Aspectos éticos de la Investigación

Bajo el enfoque bioético y la integridad científica propuestos por el Ministerio de Ciencias de Colombia (2020), se aplicaron criterios éticos en la investigación sobre la exclusión social e inclusión en el aula. Se utilizó la hermenéutica como paradigma para abordar el fenómeno social y se garantizó la legitimidad y coherencia de los hallazgos. Se emplearon diseños combinados y fenomenológicos para asegurar la validez y calidad interpretativa de la información. La fidelidad analítica se logró mediante la credibilidad de las interpretaciones validadas por los informantes. La triangulación de datos permitió la asertividad y correspondencia de las inferencias y transferencia teórica, generando nueva teoría sobre el tema. Se respetó la privacidad de los participantes mediante acuerdos de confidencialidad.

Resultados

Los colegios militares en Colombia han sido objeto de estudios sobre el fenómeno de exclusión social, y este estudio se centra en la percepción de estudiantes, familias y docentes sobre dicha exclusión. Se han identificado casos de exclusión social que han tenido un impacto emocional significativo en los estudiantes, algunos llegando incluso a considerar acciones drásticas como atentar contra su vida o abandonar los estudios. Aunque existen coordinación y manuales de convivencia que buscan fomentar una convivencia sana, aún persisten focos de exclusión debido a razones institucionales, humanas, psicológicas y sociales.

Los casos documentados revelan que la exclusión se presenta por discapacidad de aprendizaje, supuesta orientación sexual, racismo, xenofobia y discriminación económica. Los colegios no han mostrado una acción decidida para erradicar la exclusión, y en muchos casos, no se activan protocolos de atención y prevención de la violencia asociada a la exclusión social. Además, es preocupante la falta de estrategias efectivas para incluir a los estudiantes expuestos a discriminación en el aula de clases. Esta situación resalta la necesidad de abordar con mayor determinación y sensibilidad el tema de la exclusión social en el entorno escolar.

Estructura hermenéutica de la exclusión social percibida por los actores (familia, estudiantes y docentes)

Tabla 6. Categorías individuales e integradas que emergen del fenómeno narrado por las familias

Perspectiva global	Perspectiva específica sobre experiencias de exclusión social		
	Familias	Estudiantes	Docentes
Modo operativo de exclusión institucional	0001 rechazo por 0002 condición de discapacidad de aprendizaje 0009 decisiones contrarias 0006 al respeto a la diferencia 0013 uso de la inclusión para promocionar un servicio educativo 0019 inclusión teórica y no práctica		0107 procedimiento administrativo excluyente Sistema educativo y curricular no apto para atender discapacidad de aprendizaje
Modo operativo de exclusión en aula	0014 manoteo 0015 0025 agresividad verbal 0018 replica de comentarios por docentes 0020 0055 acoso escolar 0021 indiferencia 0027 0029 0035 0036 agresión física 0032 práctica de antivalores humanos 0036 xenofobia 0037 manifestación y prácticas de odio 0050 amenazas 0051 rechazo social	0062 0073 0077 0084 0094 agresión física 0065 0072 0094 agresión verbal 0066 complicidad docente 0076 0084 amenazas 0093 grupos de poder	0111 agresividad verbal y física 0125 intimidación por audio e imágenes 0127 conductas promotoras de odio
Hechos de exclusión	0003 discapacidad de aprendizaje 0015 orientación sexual 0031 raza 0036 cultura 0051 nivel socioeconómico	0051 0095 nivel socioeconómico 0079 orientación sexual 0089 racismo 0095 cultural	0106 discapacidad de aprendizaje 0110 orientación sexual 0120 raza 0124 cultural 0130 nivel socioeconómico

Perspectiva global	Perspectiva específica sobre experiencias de exclusión social		
	Familias	Estudiantes	Docentes
Manifestaciones de emociones negativas		0058 inestabilidad emocional	
		0059 responden violentamente	
		0060 pensamientos de muerte	
		0068 decepción escolar	
		0079 0082 autoestima baja	
		0080 desmotivación	
		0081 0086 ausencia de afrontamiento emocional	
		0022 bajo rendimiento	0083 0092 cansancio y estrés emocional
		0022 silencio	0089 negación
		0023 emociones adversas a la autoestima	0092 lamentaciones
		0027 frustración	0097 impotencia
		0034 intensión de deserción escolar	0098 miedo, nerviosismo
		0034 pensamiento de muerte	0101 desestabilidad: amargura, tormentos
		0043 depresión	0102 rendimiento académico bajo
		0052 tristeza, perturbación	0105 escape emocional, aislamiento
Manifestaciones de emociones positivas		0070 recuperación de la confianza y la autoestima	
		0088 seguridad	
		0090 fortaleza	
		0093 respeto por la vida y los valores humanos	
		0103 confianza en el apoyo familiar	
Intervención institucional en el tratamiento de la exclusión socioeducativa	0017 0055 pasiva		
	0024 escasas		
	0033 0054 ausentes		
	0037 poco efectivas		
	0038 aisladas		

Perspectiva global	Perspectiva específica sobre experiencias de exclusión social		
	Familias	Estudiantes	Docentes
Intervención familiar en el tratamiento de la exclusión socioeducativa	0011 respalda la inclusión 0016 0028 promueve y practica la comunicación con el colegio 0030 denuncia la violencia escolar 0039 busca aplicar valores y convivencia en la resolución de casos de exclusión 0045 busca soluciones 0046 0047 orienta la conducta de su hijo hacia la paz 0048 procura la legalidad y la norma 0057 consolida asistencia y orientación especialidad externa	0061 busca soluciones integrándose con el colegio 0063 respaldo al hijo 0070 consolida asistencia y orientación especialidad externa 0071 retiro escolar para evitar riesgos emocionales	
Intervención institucional pasiva en el tratamiento de la exclusión socioeducativa		0067 ausente 0071 0083 0091 Sin respuestas	
Intervención institucional activa en el tratamiento de la exclusión socioeducativa		0064 compromiso, solución y sanción 0075 acción docente 0104 integración con la familia	

Perspectiva global	Perspectiva específica sobre experiencias de exclusión social		
	Familias	Estudiantes	Docentes
Oportunidades inclusivas			0109 atención a la discapacidad 0114 medidas para la convivencia 0115 atención a la violencia 0116 herramientas de protección a estudiantes excluidos 0117 0113 Intervención y sanción para integrantes que promueven la discriminación agresiva 0121 asistencia especializada para estudiantes y familia 0122 revisión, reforzamiento y cumplimiento del manual de convivencia 0123 atención a antecedentes de exclusión por violencia 0127 0128 0131 conocimiento de hechos excluyentes 0128 respuestas a la exclusión por violencia 0129 atención proactiva 0133 acciones preventivas 0134 atención a situaciones de vulnerabilidad 0135 intervención psicosocial para agresores, víctimas y familia

En la tabla anterior se ha dispuesto el análisis realizado a las entrevistas de las que se estructuraron a partir de la triangulación de las perspectivas globales informadas por las familias, estudiantes y docentes, nueve (9) perspectivas universales, las cuales están vinculadas con las percepciones de los diversos actores de los Colegios Navales de Colombia sobre los constructos que configuran las experiencias inclusión - exclusión social vivenciadas por estudiantes.

Los resultados de lo expuesto por la familia evidencian los aspectos que marcaron la experiencia de exclusión social vivenciada por sus hijos. En relación a esto manifestaron exclusión por quienes dirigen los Colegios, indicando rechazo [FAM1-0001] al estudiante por su condición de discapacidad de aprendizaje [FAM1-0002] ejecutadas mediante decisiones contrarias [FAM1-0009] a la normativa vigente por el Ministerio de Educación, instrumento legal que demanda, respeto a las diferencias [FAM1-0006], de esta manera, se aprecia en los colegios mencionados el uso de la inclusión para promocionar un servicio educativo [FAM1-0013] donde las acciones inclusivas quedan escritas, entiendo una inclusión teórica y no práctica [FAM2-0019].

La exclusión más rígida es vista en el aula, víctimas de matoneo [FAM2-0014], agresividad verbal [FAM2-0015] [FAM3-0025] acompañadas de expresiones obscenas, hirientes, indiferencia [FAM2-0021], agresión física [FAM3-0027] [FAM3-0029] [FAM4-0035] [FAM4-0036], manifestación y prácticas de odio [FAM4-0037], amenazas [FAM5-0050], rechazo [FAM5-0051] comprendidas como acoso escolar [FAM2-0020], [FAM5-0055], xenofobia [FAM4-0036], todas enmarcadas en las prácticas de antivalores humanos [FAM3-0032].

Estas prácticas se ven reflejadas en hechos de estudiantes excluidos por: discapacidad de aprendizaje [FAM1-00003], orientación sexual [FAM2-0015], raza [FAM3-0031], cultura [FAM4-0036] y nivel socioeconómico [FAM5-0051]. Al ser excluidos manifiestan emociones negativas como: frustración [FAM3-0027], depresión [FAM4-0043], tristeza [FAM5-0052], perturbación [FAM5-0052], silencio [FAM2-0022], todas causantes de bajo rendimiento [FAM2-0022], intensión de deserción escolar [FAM3-0034], y emociones adversas a la autoestima [FAM2-0023].

En búsqueda de soluciones a hechos excluyentes la familia califica la intervención institucional como pasiva [FAM2-0017] [FAM5-0055], escasas [FAM2-0024], ausentes [FAM3-0033] [FAM5-0054], poco efectivas [FAM4-0037] y aisladas [FAM4-0038].

Por lo que, dada la débil actuación institucional la familia respalda la inclusión [FAM1-0011] promoviendo y practicando la comunicación [FAM2-0016] [FAM3-0028] buscando soluciones [FAM4-0045] denunciando [FAM3-0030] y procurando la aplicación de la ley y la norma [FAM4-0048], asiste de manera directa orientando la conducta de su hijo hacia la paz [FAM4-0046] [FAM4-0047], así como, consolida asistencia y orientación especializada y externa a la institución escolar [FAM5-0057].

En relación a la percepción que tienen los estudiantes sobre sus vivencias han experimentado exclusión por: nivel socioeconómico [EST2-0051] [EST5-0095], orientación sexual [EST3-0079], racismo [EST4-0089] y cultural [EST5-0095]. Todas han sido dentro del aula, padeciendo agresiones físicas [EST2-0062] [EST3-0073] [EST3-0077] [EST4-0084] [EST5-0094], agresiones verbales [EST2-0065] [EST3-0072] [EST5-0094], amenazas [EST3-0076] [EST4-0084] todas ellas ejecutadas por grupos de estudiantes [EST5-0093], bajo la mirada cómplice del docente [EST2-0066].

Este modo operativo excluyente, provoca emociones negativas en los estudiantes quienes las manifiestan inestabilidad emocional [EST2-0058], baja autoestima [EST4-0079] [EST3-0082], negación [EST4-0089], miedo, nerviosismo [EST5-0098], desmotivación [EST4-0080], amargura, tormentos [EST5-0101], aislamiento [EST5-0105], cansancio, estrés emocional [EST4-0083] [EST4-0092], agresividad [EST4-0059], impotencia [EST5-0097], lamentaciones [EST4-0092] y decepción [EST2-0068].

Ante estas emociones negativas, la familia interviene respaldando a su hijo [EST2-0063] buscando soluciones se integra al colegio [EST2-0061], para los casos que el colegio no acciona oportunamente [EST2-0067] [EST3-0071] [EST3-0083] [EST4-0091], consolida asistencia y orientación profesional externa [EST2-0070] y para eventos extremos, retira del colegio para evitar riesgos emocionales [EST2-0071]. Sin embargo, la institución se compromete, soluciona y acciona [EST2-0064] mediante la acción docente [EST3-0075] integrándose con la familia [EST5-0104]

Esta intervención institucional y familiar provocan emociones positivas en los estudiantes quienes recuperan la confianza y la autoestima [EST2-0070], la seguridad en sí mismos [EST4-0088], fortaleza [EST4-0090], respeto por la vida y los valores humanos [EST4-0093], todos logrados por la confianza recibida del apoyo familiar e institucional [EST5-0103].

Percepción de los docentes.

Bajo la perspectiva docente los casos narrados están insertos en exclusión por: discapacidad de aprendizaje [DOC1-0106], orientación sexual [DOC1-0110], raza [DOC2-0120], cultural [DOC3-0124] y nivel socioeconómico [DOC3-0130]. A lo anterior se añade la exclusión institucional vistas en procedimientos administrativos no inclusivos considerando que el sistema educativo y curricular no es apto para atender necesidades especiales como la discapacidad de aprendizaje [DOC1-0107].

En la misma línea de la exclusión institucional se encuentra la exclusión en el aula operada con agresividad verbal y física [DOC1-0111], intimidación por audios e imágenes [DOC3-0125] y conductas promotoras de odio [DOC3-0127].

En respuesta a la exclusión, los docentes ven oportunidades para generar inclusión señalando: atención a la discapacidad [DOC3-0127], medidas para la convivencia [DOC1-0114], atención a la violencia [DOC3-0127], herramientas de protección a estudiantes excluidos [DOC1-0116], Intervención y sanción para integrantes que promueven la discriminación agresiva [DOC2-0117] [DOC1-0113], asistencia especializada para estudiantes y familia [DOC2-0121], revisión, reforzamiento y cumplimiento del manual de convivencia [DOC2-0122], atención a antecedentes de exclusión por violencia [DOC3-0123] y conocimiento de hechos excluyentes [DOC3-0127] [DOC3-0128] [DOC3-0131], respuestas a la exclusión por violencia [DOC3-0128] atención proactiva [DOC3-0129], acciones preventivas [DOC3-0133], atención a situaciones de vulnerabilidad [DOC3-0134] e intervención psicosocial para agresores, víctimas y familia [DOC3-0135].

Discusión sobre las percepciones globales y universales sobre exclusión educativa

El análisis de los resultados muestra que la percepción de la familia en relación a la exclusión social vivenciada por sus hijos en los Colegios Navales de Colombia es alarmante. Se evidencian acciones de exclusión dirigidas por quienes dirigen estos colegios, con rechazo hacia estudiantes con discapacidades de aprendizaje, en contravención a la normativa vigente del Ministerio de Educación que exige respeto a las diferencias. Esto crea una inclusión en la que se promueve una teoría, pero en la práctica, las acciones inclusivas son insuficientes. El ambiente en el aula se destaca por ser rígido y hostil, con casos de matoneo, agresividad verbal y física, expresiones de odio y xenofobia. Los estudiantes que son víctimas de esta exclusión experimentan emociones negativas, como frustración, depresión, tristeza y baja autoestima, lo que afecta su rendimiento académico y puede llevar a la intención de desertar.

La intervención institucional para abordar los casos excluyentes es calificada como pasiva, escasa, ausente, poco efectiva y aislada por las familias, lo que indica una debilidad en la actuación de la institución. Ante esta situación, las familias respaldan la inclusión y se involucran activamente buscando soluciones, denunciando y procurando la aplicación de la ley y la normativa. También brindan orientación y apoyo externo especializado a la institución escolar para ayudar a sus hijos.

Asimismo, lo anterior se corrobora desde los testimonios de los estudiantes que perciben exclusión en el aula debido a diversos factores, como su nivel socioeconómico, orientación sexual, racismo y discriminación cultural. Estas experiencias excluyentes se manifiestan en agresiones físicas, verbales y amenazas, perpetradas por grupos de estudiantes y con la aparente complicidad de los docentes. Generando situaciones emociones negativas en los estudiantes, incluyendo inestabilidad emocional, baja autoestima, miedo, desmotivación y estrés emocional.

En consecuencia, el apoyo familiar resulta importante puesto que, como afirma Bayo (2013), el apoyo familiar y la intervención institucional son elementos clave para promover la inclusión educativa y mejorar la experiencia escolar de los estudiantes. Además, la confianza recibida del apoyo familiar juega un papel significativo en el bienestar emocional y social de los estudiantes, como destacan los resultados obtenidos en este estudio. Estas pruebas respaldan la importancia de trabajar en conjunto con las familias y las instituciones educativas para crear un ambiente escolar inclusivo, seguro y respetuoso para todos los estudiantes (Rojas, 2018).

El caso de los docentes es diferente debido, quizá a su papel de integrantes de la institución pues, aunque reconocen la existencia de actitudes excluyentes, sin embargo, también ven oportunidades para generar y proponer diversas medidas y estrategias, como la atención a la discapacidad, medidas para la convivencia, herramientas de protección para estudiantes excluidos, intervención y sanción para quienes promueven la distinción agresividad, asistencia especializada para estudiantes y familias, revisión y cumplimiento del manual de convivencia, y atención a situaciones de vulnerabilidad.

Estos resultados reflejan la inclusión de los docentes por promover la educativa y crear un ambiente escolar seguro y respetuoso para todos los estudiantes. Como menciona Fernández (2017), es fundamental que los docentes estén comprometidos con la inclusión y cuenten con herramientas y estrategias para abordar situaciones de exclusión de manera

efectiva. Además, la importancia de la intervención temprana y la atención psicosocial para los estudiantes y las familias, como sugiere García (2020), contribuye a crear un entorno escolar inclusivo y apoya a aquellos que han sido víctimas de exclusión.

CONCLUSIONES

La percepción de los actores educativos sobre inclusión social en los colegios navales de Colombia es un tema de relevancia y complejidad. Los resultados expuestos muestran que, tanto los estudiantes como los docentes, han experimentado diversas situaciones de exclusión relacionadas con aspectos como: discapacidad de aprendizaje, orientación sexual, raza, cultura y nivel socioeconómico. Estas situaciones de exclusión se manifiestan en agresiones verbales y físicas, discriminación y conductas promotoras de odio

Por ello, es relevante destacar las respuestas y propuestas que podrían contribuir a la generación de acciones de inclusión como el respaldo y apoyo que los padres y familiares dan a sus hijos a través de la búsqueda de soluciones y brindando asistencia externa cuando la institución no actúa de manera efectiva. Los docentes, por su parte, proponen medidas y estrategias para atender la diversidad y promover la convivencia, así como problemas específicos para abordar situaciones de violencia y exclusión.

Desde el punto de vista teórico, estos resultados son consistentes con la literatura sobre inclusión educativa. Autores como Artiles y Dyson (2005) destacan la importancia de reconocer y atender las diferencias individuales de los estudiantes para garantizar una educación inclusiva. Además, los resultados reflejan la necesidad de trabajar de manera conjunta entre la familia y la institución educativa, como mencionan Matjasko & Feldman (2005), para promover la inclusión y crear un ambiente escolar seguro y respetuoso para todos.

Sin embargo, también se evidencian desafíos en la implementación de la inclusión social en los colegios navales de Colombia, como la falta de actuación efectiva ante situaciones de exclusión y la necesidad de mejorar la capacitación y sensibilización de los actores educativos. En este sentido, es importante seguir profundizando en la investigación sobre prácticas inclusivas y estrategias efectivas para abordar la exclusión social en el contexto de estos colegios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abela, J. A. (2002). Las Técnicas De Análisis De Contenido: Una Revisión Actualizada. En https://scholar.google.com.co/scholar?q=Las+T%C3%A9cnicas+De+An%C3%A1lisis+De+Contenido:+Una+Revisi%C3%B3n+Actualizada.&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart
- Arizmendi, A. y García, B. (2018) La evaluación docente en Colombia. Revista Educación, Política y Sociedad, n° 3(2), p.p 60-75 ISSN 2445-410
- Cañón, L y Rojas, O. (2017). Voces y Realidades De La Evaluación Docente. Sistematización de la Experiencia de Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa a Docentes Vinculados con la Secretaría de Educación Distrital 2015 – 2016. (“Informe Final Voces Y Realidades De La Evaluación Docente. Docentes ...”) Tesis para obtener el título de Magister en Educación. Universidad Santo Tomás. Bogotá. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/12912/Ca%C3%B1onluisa2017.pdf?sequence=1>
- Isore Marelene (2010, marzo) Evaluación docente: prácticas vigentes en los países de la OCDE y una revisión de la literatura. Chile. Documento n° 46 de PREAL. Recuperado de <https://www.oas.org/cotep/GetAttach.PDF>
- Jara, N. y Díaz, M. (2017). Políticas de evaluación del desempeño del docente universitario, mito o realidad. Educ Med Supervol.31 no.2 Ciudad de la Habana - http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412017000200018
- Lozano, D. (2008). La evaluación de docentes en Colombia: una práctica instrumental y burocrática. En Actualidades Pedagógicas, (51), 133-148.
- Maussa Díaz, E. (2018). Tensiones en la evaluación del desempeño docente. Enfoque Latinoamericano, 1(2), 48-62.
- Ministerio de Educación Nacional. (2020) Evaluación anual de desempeño de docentes y directivos docentes. Recuperado: <https://www.mineduccion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Proyectos-de-Calidad/246098:Evaluacion-anual-de-desempeno-de-docentes-y-directivos-docentes>
- Molina, F (2021). Influencia de la globalización en el contexto educativo. En Influencia de la globalización en el contexto educativo - Cuestiones Educativas (uexternado.edu.co)
- Montes. A; Alarcón, A; Romero, Z. (2019). “Enfoque de la evaluación en la Educación Básica y Media en la región Caribe Colombiano.” (“Vol. 40 (N.º 9) Año 2019. Pág. 3 Enfoque de la evaluación en la ...”) Tendencias y realidades. Revista Educación Espacio. pp. 1-9
- Remolina, F (2018), El Banco Mundial y la política educativa para Colombia y

Brasil. (“El Banco Mundial y la política educativa para Colombia y Brasil”) Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XLVIII, núm. 1, pp. 53-72. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/270/27057919007/html/>

- Stiglitz, J (2002). El malestar en la globalización. Revista internacional de sociología. <https://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/view/294/302>
- Vaillant, D. (2008). Algunos marcos referenciales para la evaluación del desempeño docente en América latina. Revista Iberoamericana de evaluación educativa, vol.1(2). p. p:7-22 https://www.researchgate.net/publication/40836204_Algunos_Marcos_Referenciales_en_la_EEvaluacion_del_Desempeno_Docente