

**Procesos de Apropriación de las Maestras frente a los Discursos de la Inclusión: Comprensiones
desde la Experiencia**

**Tesis doctoral para optar al título de
DOCTORA EN EDUCACIÓN**

Presentada por

MARÍA MARGARITA GUTIÉRREZ RUEDA

Director

Dr. JORGE JAIRO POSADA ESCOBAR

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN
ÉNFASIS EDUCACIÓN, CULTURA Y SOCIEDAD
2022**

Agradecimientos

Al Universo amoroso y perfecto en el que creo.

A mi Uvita, mi motor, mi mamá, la mujer que me llama a florecer desde distintos lugares.

A Alexander mi compañero, gracias por caminar conmigo hacia lo que me apasiona, la educación.

A Betsabé, Marisol y Deisy por ser una red de aprendizaje, de ternura e inspiración. A cada una de las mujeres con las que conversé de este gran sueño. Gracias desde el corazón.

A mi papá, a mi hermano y sus señales de amor, gracias por que cada vez aprendí a verlas con más atención y sabiduría.

A mi director Jorge Jairo Posada Escobar por su dedicación, compromiso y exigencia, sin dudarlo ha marcado mi vida investigativa.

A Núria Simó, Anna Gómez y Maximiliano Prada quienes, siendo jurados desde sus saberes, aportaron grandes lecciones a este proceso.

A la Secretaría de Educación de Bogotá por su apoyo y financiación en esta formación doctoral.

Tabla de Contenido

Introducción	8
Primera Parte.....	10
Revisión de antecedentes	10
Una revisión de la cuestión en Colombia	10
Revisión en otras latitudes	13
Diálogos entre los antecedentes y la investigación presente	24
Planteamiento del problema y objetivos	25
Objetivo general.....	38
Objetivos específicos	38
¿Quién escribe aquí?.....	39
Segunda Parte.....	45
Diálogos con la teoría: tejiendo en perspectiva	45
Inclusión Educativa	45
¿Y los discursos sobre la inclusión?	48
Recorrido normativo de la inclusión educativa en Colombia	53
Otros documentos sobre la inclusión educativa	57
Problematizando la inclusión educativa.....	63
Sobre la experiencia.....	65
La experiencia de maestras, miradas desde la escuela	66
Transformación de la experiencia	70
Autoridades femeninas, experiencias que no se acallan.....	72
Sobre la apropiación	75
Críticas a la idea de la escuela como espacio de reproducción.....	76
Realidades escolares: el control y las posibilidades de la apropiación en la escuela	79
La apropiación en las escuelas, una forma de leer la inclusión.....	83
Tercera Parte	89
Metodología	89
Abonar el camino para iniciar la conversación.....	89
Narración: espirales en las voces escuchadas.....	89

Narración en y para la escuela: posibilidades para pensar la investigación educativa	90
¿A qué se la llama narrativa?	94
El tiempo, la identidad y la narración.....	95
Inclusión educativa en clave de enfoque narrativo.....	97
De la narración y el ser mujer- maestra	101
Enfoque biográfico- narrativo	106
Diseño de la investigación.....	109
Participantes y contexto.....	109
Contextos	109
Ruralidades, miradas sobre el contexto.....	109
Nuevas ruralidades educativas.....	110
¿Y las prácticas pedagógicas rurales?.....	114
Historia Institución Educativa Distrital La Felicidad	117
Historia Institución Educativa Departamental República de Francia.....	119
Sede San Luis	122
Sede El Muña.....	124
Fases de la investigación	125
Técnicas de recolección de la información	125
Compromisos éticos.....	128
Mujeres maestras participantes	128
Cuarta Parte.....	137
Conversaciones con maestras	137
Primer encuentro.....	137
Diálogo de maestras primer encuentro.....	138
Segundo encuentro.....	139
Diálogo de maestras segundo encuentro.....	139
Tercer, cuarto y quinto encuentro	140
Sexto encuentro.....	141
Propuesta de tejido.....	142
Encuentro fotografías	143
Fotografías: relatos mucho más allá de la imagen.....	144
Betsabé.....	145

Deisy	148
Marisol.....	151
Margarita.....	154
Imágenes femeninas que se entretajan	157
Nubes de experiencia: sentidos que construyen las maestras	159
Marisol: experiencias entrecruzadas	160
Betsabé: experiencias en el tiempo	164
Deisy: experiencias desde la resistencia	169
Margarita: experiencias que se encuentran con una voz propia	175
San Luis y El Muña: acercamientos a las experiencias de las maestras en escuelas rurales	180
Lugar de la comunidad.....	180
Presencia de la modalidad multigrado	181
Creatividad.....	183
Permanencia o migración	184
Medio ambiente	186
Soledad	188
Posturas sobre normativas de la Inclusión Educativa.....	191
Hablemos de discapacidad e inclusión	191
Los apoyos en la escuela.....	199
Distancias titánicas.....	204
Procesos de apropiación: caminos expuestos.....	212
Claridades conceptuales antes de iniciar	212
Apropiación: toma de posición o postura	214
Apropiación: acción para la transformación	216
Apropiación: usos de los discursos.....	220
Apropiación múltiple y relacional.....	222
Apropiaciones e intersecciones.....	226
Reflexiones en construcción.....	229
Apropiaciones desde los diálogos con la experiencia	229
Mujeres- maestras en sus contextos educativos	234
Ser mujer- maestra en este recorrido investigativo	236
Posibilidades de la narración	240

Bibliografía	244
Anexos.....	273
Diarios de campo	273
Fotos Institución Educativa Departamental República de Francia.....	285
Fotos Escuela Rural El Muña	285
Fotos Escuela Rural San Luis.....	288
Fotos Institución Educativa Distrital La Felicidad.....	290
Aula de clase maestra Betsabé	290
Biblioteca	291
Patio central.....	292
Terraza de los salones.....	293
Revisión de Revistas Colombianas sobre Educación.....	295

Índice de Figuras

Figura 1	17
Figura 2	117
Figura 3	119
Figura 4	122
Figura 5	124
Figura 6	127
Figura 7	145
Figura 8	147
Figura 9	147
Figura 10	148
Figura 11	149
Figura 12	150
Figura 13	151
Figura 14	152
Figura 15	152
Figura 16	154
Figura 17	155
Figura 18	156
Figura 19	157
Figura 20	160
Figura 21	164
Figura 22	169
Figura 23	175
Figura 24	192
Figura 25	194
Figura 26	197
Figura 27	198
Figura 28	200
Figura 29	201
Figura 30	202

Figura 31	204
Figura 32	207
Figura 33	208
Figura 34	210
Figura 35	213
Figura 36	227

Índice de Tablas

Tabla 1	24
Tabla 2	58
Tabla 3	170

Introducción

La inclusión educativa en Colombia es un tema importante no sólo en lo que se refiere a las discusiones a nivel gubernamental o estatal, sino en las implicaciones que tiene en la vida de los sujetos que transitan situaciones de discriminación y exclusión. No obstante, dentro del espacio educativo además de estar presentes niños, niñas y jóvenes con discapacidad, se encuentran las maestras y maestros quienes son fundamentales en los procesos de inclusión educativa. Es desde este lugar que se sitúa la investigación enfocándose en las experiencias de maestras que viven la inclusión educativa, no solamente desde la experiencia pedagógica sino desde sus experiencias de vida que es preciso señalar, dialogan y tensionan relaciones con los discursos sobre la inclusión.

Como maestra y mujer expreso en este proceso de investigación la necesidad de hacer parte de los análisis alrededor del tema de la inclusión educativa, ya que desde lo profesional he encontrado profundas brechas entre lo que ocurre en el escenario académico en discusiones que no cuentan con presencia de las maestras de aula y en los escenarios políticos donde la respuesta pareciera generar guías, decretos, normativas y capacitaciones, sin tener en cuenta las experiencias de las mujeres maestras.

También, realizo la alusión de la mujer desde un posicionamiento en lo personal por reconocer las distintas intersecciones en las que la maestra se encuentra inmersa, por ejemplo, raza, clase, rol en el hogar, miembro de una familia, lugar de vivienda, entre otras.

Es entonces mi formación doctoral el impulso por develar las tensiones presentes en la discusión sobre la inclusión educativa que sigue sin tener en cuenta a las maestras investigadoras desde la escuela, ya que en ocasiones no se les reconoce si quiera como investigadoras. Por otra parte, desde la lectura institucional- heteronormativa- patriarcal, los saberes de las maestras se alejan de la rigurosidad exigida por la academia y lo que suele subrayarse con ahínco desde la teoría es lo que falta por realizar, pero no se reconocen sus voces y las acciones que realizan las maestras en contextos escolares urbanos y rurales.

Ahora bien, la estructura de este documento se expone en cuatro partes. La primera parte enfocada en los antecedentes, planteamiento del problema, objetivos y el relato sobre quién escribe aquí. En este aspecto debo mencionar que la mayor parte del informe está escrito en primera persona, aludiendo a una posición investigativa que se involucra con el proceso, además, en algunos apartes se

hablará de un “nosotras” ya que también hago parte de la investigación como maestra que expone su experiencia.

En cuanto a la segunda sección, esta corresponde a los diálogos con la teoría, es decir, se propone un tejido teórico con los conceptos de inclusión educativa, apropiación y experiencia. En la tercera parte se plantea la metodología y se establecen los caminos abonados para iniciar las conversaciones con las maestras desde el concepto de narración e investigación narrativa.

En la cuarta parte se comparten las conversaciones con las maestras y los distintos análisis en relación con la experiencia, las características de las instituciones educativas rurales, las posturas sobre normatividad de la inclusión educativa y los procesos de apropiación; todo esto haciendo uso de fotografías, nubes de experiencias y citas directas.

Finalmente, se proponen una serie de reflexiones en construcción que permiten reconocer el camino andado y enfatizar sobre algunos aspectos que fueron fundamentales durante el proceso investigativo.

Es importante aclarar a las lectoras/lectores de este documento que en la referenciación de autoras y autores se usaron los nombres y apellidos, esto desde un posicionamiento que apuesta por el reconocimiento de las personas que producen conocimiento, ya que el darle un nombre más que un apellido a las reflexiones teóricas permite reconocer el trabajo realizado por mujeres y hombres desde diferentes espacios académicos, sociales y culturales.

Primera Parte

Revisión de antecedentes

Comprender la relación entre inclusión, educación y maestras exige desde esta investigación la revisión de las categorías inclusión educativa, experiencia y apropiación. Es así que se realiza un rastreo a revistas de educación en Colombia frente al tema de inclusión educativa en los últimos 10 años; desde el año 2009 a 2019¹ considerando a su vez la revisión de tesis de maestría y doctorado. Por otra parte, los antecedentes consideran el estado de la cuestión sobre las investigaciones de maestras - maestros y sus experiencias pedagógicas o de vida en diferentes latitudes y contextos.

Una revisión de la cuestión en Colombia

En relación con las revistas de educación que trabajan el tema de inclusión se toman como descriptores de búsqueda: educación inclusiva, discapacidad y diversidad y se escogen seis de las principales revistas en educación en Colombia:

- Revista Pedagogía y Saberes de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Revista Educación y Pedagogía de la Universidad de Antioquia de la Facultad de Educación.
- Revista Educación y Educadores perteneciente a la Facultad de Educación de la Universidad de la Sabana.
- Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Cinde² y la Universidad de Manizales.
- Revista Colombiana de Educación es una revista de la Subdirección de Gestión de Proyectos – Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Educación y Ciudad es una revista colombiana del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP.

¹ Este tiempo es escogido teniendo en cuenta el tránsito en el discurso de la educación integradora a la educación inclusiva que desde el Decreto 366 de 2009 el Ministerio de Educación Nacional de Colombia estableció “decreto 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” (p. 1).

² Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano sin ánimo de lucro y creada en 1977 en Colombia.

A partir de la revisión realizada se encuentran otras categorías que se entrelazan con el tema de inclusión tales como: diferencia, diversidad e interseccionalidad. En los artículos se puede evidenciar una preocupación por analizar la relación con los otros sujetos en el marco de la inclusión educativa e identificar qué sucede en diferentes espacios, no sólo los educativos.

Se puede indicar que tres de las revistas seleccionadas, Educación y Ciudad, la Revista Colombiana de Educación y Pedagogía y Saberes son las revistas con mayores publicaciones en torno al tema de inclusión con nueve, nueve y diez publicaciones respectivamente. En un tiempo tomado de 10 años de publicaciones y teniendo como revisión un total de 6 revistas colombianas³ son pocos los artículos alrededor del tema de la inclusión educativa.

En cuanto a las temáticas de las publicaciones se evidencia que estas problematizan el tema de la inclusión, esto se encuentra presente en la investigación de los autores Alfredo Veiga y Maura Corcini (2012) en el que analizan las prácticas y políticas de inclusión como dispositivos de plegamiento sobre el otro teniendo en cuenta los conceptos de biopolítica, gubernamentalidad y par anormal/ normal desarrollados por Michel Foucault. Los autores analizan cómo los dos últimos gobiernos de Brasil dentro de su política neoliberal hacen uso del discurso de la inclusión con fines económicos y de poder sobre el otro, lo que lleva a la discusión sobre la inclusión no solo en el marco institucional de la escuela sino en relación con los diferentes estamentos, es decir, de qué manera se imbrican las políticas que afectan a las personas y a sus relaciones subjetivas.

Otro de los intereses investigativos en clave de diversidad son los análisis sobre lo que la escuela como institución comprende por diferente y la forma en la que “la diferencia, al pasar por el tamiz de la norma escolar, se convierte en desventaja más que en oportunidad de promoción y desarrollo personal” (Sandra Guido, 2010, p. 66). La profesora e investigadora Sandra Guido propone revisar a partir de qué lugar se está hablando de inclusión, ya que desde la perspectiva de la diversidad se reconoce al otro desde el lugar de la hegemonía cultural, mientras que desde la diferencia se reconoce y da valor a la experiencia de los otros en un ejercicio de alteridad que no da espacio a supremacías culturales y que denota más una relación que una asignación de características a un sujeto o grupo.

³ Ver anexo con tablas sobre los títulos de los artículos encontrados en las revistas y sus respectivas autoras y autores.

Continuando con el reconocimiento de las experiencias de las otras y otros se encuentran propuestas investigativas que invitan a reflexionar sobre los estudios interseccionales en educación. La profesora María Lucía Rivera (2016) plantea que un proyecto de carácter interseccional debe considerar dos elementos fundamentales: la experiencia situada y la interacción e intersección de narrativas y experiencias. En relación con la experiencia situada esta hace referencia al conjunto de vivencias y situaciones que componen la experiencia vital de la persona y que a su vez son producto de la historia política, cultural y económica de la sociedad a la que pertenece (María Lucía Rivera, 2016). Las interacciones e intersecciones con las narrativas son la posibilidad de comprender nuevas conexiones o fugas entre las experiencias, procurando un diálogo desde diferentes focos y atendiendo a que cada sujeto desde sus múltiples cruces se relaciona con el mundo de maneras distintas.

Ahora bien, las experiencias de las maestras son una cuestión de interés en esta investigación y desde la experiencia de Marlem Jiménez (2018) como maestra de apoyo en inclusión su investigación doctoral analiza las diferentes aproximaciones narrativas al concepto de la discapacidad por parte de los maestros y la escuela misma. También, la autora propone una resignificación de la discapacidad en el marco de una postura ética que permita acercarse a la comprensión del otro distinto y que, a su vez, esta postura redunde en cambios significativos sobre las prácticas pedagógicas actuales que tienden a la homogenización.

En cuanto a la importancia generada sobre la experiencia, se revisa la investigación de Nora Pava (2016) en la que a partir de los relatos de vida y por medio del enfoque biográfico- narrativo se analiza el coeficiente emocional en el caso de tres padres de familia de niños/niñas con discapacidad. El coeficiente emocional surge como señala la autora producto de la ruptura ideológica respecto a lo que se considera normal y esta tensión es la que posibilita reflexiones sobre el sistema de valores, creencias, el proyecto de futuro y la participación en sociedad. El acudir a los relatos de vida de tres hombres- padres, es lo que amplía los horizontes sobre qué, cómo y quiénes participan en la investigación. Interpelar la emocionalidad de los hombres dentro de un sistema que muchas veces enajena la sensibilidad para ciertos sujetos estableciendo diferencias biológicas, es en esta investigación la reivindicación del sentir y el vivir de tres padres de familia que se tejen alrededor de la experiencia de paternidad de hijas/hijos con discapacidad.

Desde los anteriores planteamientos, se puede establecer la existencia de resignificaciones y transformaciones en las prácticas y en la comprensión misma del concepto de discapacidad en la escuela. Es desde este punto que es pertinente esta investigación, donde las experiencias de apropiación de las maestras se realizan, pero no son visibles, ya que los estudios siguen analizando desde una mirada que enfatiza en la carencia y no reconoce las distintas transformaciones por parte de las maestras a partir de su experiencia.

Revisión en otras latitudes

Es importante realizar una pesquisa teniendo en cuenta otros idiomas y las formas en las que se realizan las investigaciones en relación con los temas de interés: apropiación, maestras, inclusión y experiencia. De esta manera se exploran revistas de educación en México, Brasil, Chile, Argentina, España, Canadá, Reino Unido y Estados Unidos.

En el caso de México la *Revista Latinoamericana de Estudios educativos* en el año 2008 publica la investigación realizada por Epifanio Espinosa y Ruth Mercado titulada *Mediación social y apropiación de nuevas propuestas pedagógicas*. En este artículo se busca comprender las formas en que los maestros llegan a apropiarse de nuevas propuestas de enseñanza, partiendo del análisis de sus prácticas pedagógicas en el que se evidencian la implementación o no de formas distintas de llevar el contenido a sus aulas escolares. Cabe mencionar que en el estudio se habla de maestros y no de maestras.

En la *Revista Educación y Pesquisa* de la Universidad de Sao Pablo Brasil, las investigadoras Marli Zibetti y Marilene Proença en el año 2007 comparten el artículo *Apropiación y movilización del conocimiento en la práctica pedagógica: contribución a la formación del profesorado*. El objetivo del artículo es reflexionar sobre los elementos presentes en el campo de la formación docente, teniendo en cuenta cómo las experiencias formativas durante la carrera profesional de los docentes han transformado sus prácticas pedagógicas para conocer cómo se apropian, modifican y movilizan el conocimiento de la enseñanza en la práctica misma. El estudio muestra dos elementos fundamentales durante los procesos de apropiación, la historicidad y dialogicidad, es decir, los procesos se dan en unos tiempos establecidos para cada sujeto según una historia donde se desarrolla, pero a su vez hay un diálogo con saberes, estrategias y recursos disponibles en la realidad de cada maestro.

En cuanto a las revistas en inglés y francés como *Council for Exceptional Children*, *Globalization, Societies and Education* y *Éducation et Francophonie*, se exponen artículos sobre la comprensión del concepto de apropiación. En el artículo *La apropiación del discurso global en la formulación de las políticas educativas: un caso de formación continua de profesores en Grecia*, la investigadora Athanasia Dakopoulou (2009) señala “la apropiación del discurso global funcionó como pretexto para la justificación y promoción de la acción estratégica a nivel nacional” (p. 91), es a partir de discursos internacionales que los docentes resignifican sus propios discursos y los de la escuela localizada dentro del proceso de apropiación.

En otro artículo titulado *Maestros en formación de educación especial: apropiación de herramientas pedagógicas para la enseñanza de la lectura*, las investigadoras Melinda M Leko y Mary T. Brownell (2011) examinan varias etapas dentro del proceso de apropiación de herramientas de lectura por parte de maestros en formación que enseñan a leer a estudiantes con discapacidad. Dentro del estudio se reconoce la importancia de apropiar el conocimiento en la práctica, pero para que esto ocurra es necesario contar con tres influencias fundamentales: a) influencia individual donde el maestro en formación tiene una experiencia a priori, unas características y atributos personales; b) influencia de la universidad en la cual la instrucción guiada y sistemática brinda unas bases teóricas para el ejercicio docente y c) influencia en la práctica donde el trabajo colaborativo, el modelamiento de la práctica y la libertad de preparación de cada clase contribuye a la apropiación del conocimiento. En este estudio se evidencia una compleja red de influencias que atraviesan y construyen la apropiación en el caso de maestros - maestras en formación académica.

Sobre la inclusión social o educativa la *Revista de Estudios Pedagógicos de Valdivia* en Chile en el año 2018 comparte el estudio *Inclusión social: miradas de los docentes y apoderados frente a la mixtura social en sus escuelas* realizada por María Teresa Rojas. En este artículo se presentan los resultados de una investigación en relación con las opiniones de los docentes frente a la inclusión social y la diversidad presente en sus instituciones, exponiendo sus posturas, temores y sentidos de justicia. Se toman referentes teóricos que abordan la mixtura social en distintos contextos; Treviño, Valenzuela en Chile, Dure Bellat en Francia y Siegel- Hawley & Frankenberg en Norteamérica.

Continuando con el recorrido propuesto la *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación de Argentina* publica en el año 2017 un artículo titulado *Trabajo docente e inclusión educativa en tiempos de la asignación universal por hijo: posiciones, experiencias y sentidos en disputa*, investigación propuesta por

Alejandro Vassiliades. Su propósito se centra en analizar los sentidos que construyen los profesores alrededor del tema de la inclusión en contextos de pobreza, esto en relación con la política de asignación universal por hijo, donde los padres reciben un subsidio si se cumple la asistencia a la escuela. Se toman autores como Alliaud y Birgin quienes se cuestionan sobre lo qué es ser maestro y las tensiones presentes en la misma vocación docente. Vassiliades (2017) señala al respecto:

...las condiciones de posibilidad para ensayar usos diferentes del tiempo escolar no solamente se hallan en la construcción histórica del trabajo de enseñar en Argentina y en la región. Estas reformulaciones implican también una apropiación de las pautas para el trabajo docente que integran las regulaciones de la política educativa del Estado provincial. (p. 87)

En el año 2012 la *Revista International Journal of Inclusive Education* publica el artículo *¿cómo hacer que la educación inclusiva suceda cuando la exclusión es una predisposición política?* Según Roger Slee (2012) aun cuando los esfuerzos financieros, políticos y educativos para lograr la inclusión educativa son muchos, la exclusión es una disposición social “la indiferencia colectiva se construye y sostiene a través de complejas relaciones culturales, políticas, económicas e institucionales” (p. 8). Para Slee el discurso de la inclusión permea diferentes esferas de la realidad, pero en acciones concretas todavía hay barreras por superar.

Posteriormente, el mismo Journal en el año 2018 comparte el artículo de la investigadora Monyrath Nuth titulado *Aprender de la experiencia: hacia la investigación educativa inclusiva en Camboya*. En esta investigación Monyrath Nuth realiza un estudio sobre las relaciones de poder entre investigador-investigado (personas con discapacidad) y el análisis crítico frente a enfoques y métodos utilizados.

Ahora bien, durante la revisión de antecedentes en investigación sobre inclusión educativa es pertinente indagar sobre el concepto de experiencia en John Dewey. Es importante señalar que este autor critica la escuela tradicional y el sentido que se le da a la experiencia de los alumnos. Para Dewey (2004) la experiencia no está definida por aquello percibido por los sentidos, ni tampoco como “todo aquello que nos sucede” (p. 37). Para el autor la experiencia “constituye la totalidad de las relaciones entre el individuo y su ambiente”. Es entonces la relación continua entre el mundo y el individuo donde hay transformaciones a partir de la misma experiencia y en donde esta última también se transforma.

Teniendo en el horizonte la relación y la transformación que sucede en la experiencia, se revisan investigaciones sobre la experiencia de maestras. En estos estudios se resalta que cuando se habla de exclusión en clave de discapacidad, se suele atender a la exclusión padecida por estudiantes, pero en la investigación de Dolana Mogadime (2008) *Experiencias raciales diferenciales de equidad en el empleo para maestras: la narrativa de resistencia y lucha de una maestra*, la autora menciona cómo los estudios sobre la vida, la carrera y el trabajo de las maestras han excluido las narrativas de mujeres negras en el contexto canadiense. Según Dolana Mogadime (2008) los estudios cualitativos sobre la mujer- maestra permiten acercarse a la comprensión de las barreras que viven las maestras y de qué manera han podido superarlas. Este tipo de estudios demuestran la riqueza del relato de una maestra que debe enfrentar situaciones de discriminación en su trabajo, además, son estudios que aportan reflexiones sobre la forma en la que se está investigando en relación con la experiencia de maestras y deja abierto el interrogante sobre ¿cuáles experiencias son valoradas o no dentro de la investigación académica?

No son recurrentes este tipo de investigaciones en las que se reconoce que la inclusión educativa no vincula únicamente a los estudiantes, sino a la comunidad educativa en general, entre la que se encuentran las maestras de aula. Además, dar un lugar a la experiencia de vida de las mujeres- maestras en la escuela es la puerta de entrada para comprender diversas situaciones de exclusión que ellas viven según su contexto, raza, clase, identificación en relación con el género, entre otras.

Por otra parte, continuando con la revisión de tesis de maestría y doctorado se tienen en cuenta las categorías: apropiación, maestras - inclusión y experiencia. Inicialmente el rastreo se realiza en Colombia en los repositorios de las universidades públicas y privadas que tienen facultades de educación ya que es necesario reconocer los estudios alrededor del tema en nuestro país. Luego se revisan algunos hallazgos de tesis doctorales en otros países de la región, también en España, Estados Unidos, Sudáfrica, Australia, Nueva Zelanda e Inglaterra. Presento la siguiente figura como forma de indicar la relación para la búsqueda de antecedentes.

Figura 1

Maestras y su relación con la apropiación, inclusión y experiencias



La figura expresa que en el eje central se encuentran las maestras y es desde donde se establecen las distintas relaciones con la apropiación, la inclusión y las experiencias. Es así que la búsqueda realizada comprende la unión entre las categorías propuestas en este estudio: apropiación- maestras, inclusión- maestras y experiencias- maestras.

Para la presentación de los antecedentes propongo la agrupación por categorías con el fin de encontrar relaciones entre las distintas investigaciones y la presente investigación. La primera categoría de agrupación es la de apropiación en relación con los maestros y maestras.

En el año 2014 la autora Sorangela Miranda Beltrán desarrolla su tesis de doctorado *Apropiación pedagógica de las tecnologías por parte de los maestros de las escuelas públicas bogotanas*. Su objetivo es develar las comprensiones que tienen los docentes desde su práctica pedagógica sobre la apropiación de la tecnología y desde allí generar nuevos aportes en torno a su quehacer profesional. En el diseño metodológico se toma como referente la Teoría Fundamentada para acercarse a las estructuras de significado de los maestros. Sorangela Beltrán señala citando a Vasilachis (2003):

... investigar sobre este tema desde las concepciones, los saberes profesionales y las prácticas de los maestros en los contextos reales de la escuela, se constituye en un aporte al conocimiento, en la medida que, a través de la cultura investigativa en el campo abierto e interdisciplinar de las Ciencias

Sociales y Humanas, es posible desarrollar un trabajo académico-investigativo, partiendo de la identidad, la experiencia y los saberes de los maestros como sujetos conocidos. (p.21)

Son entonces las experiencias de las maestras una forma de potenciar los procesos investigativos y reconocer las identidades y los saberes de ellas. No basta con considerar la teoría y el conocimiento alejado del ser maestra, es imprescindible ubicar la experiencia dentro de unas identidades que atraviesan a la educadora como agente de saber en la escuela.

Posteriormente, en el año 2016 Anyel Gómez realiza la tesis *Políticas educativas de calidad y evaluación estandarizada: apropiaciones de los docentes en la educación básica secundaria y media*. La autora indaga alrededor de la pregunta ¿Qué políticas educativas de calidad se expresan en el ámbito internacional, nacional y local, específicamente con relación a la evaluación estandarizada, y cuáles son las apropiaciones llevadas a cabo por parte de los docentes de básica secundaria y media a partir de sus prácticas pedagógicas? Anyel Yadira retoma la noción de apropiación citando al profesor Rafael Ríos quien señala que dicha categoría está conformada por varios elementos, entre los que se encuentran que los miembros de la sociedad reajustan y recomponen producciones de saberes de una cultura en un contexto y tiempo determinado “donde las singularidades corresponden a modificaciones conceptuales debido a nuevos sentidos que se crean y recrean desde las experiencias y las interpretaciones que se realizan” (Anyel Gómez, 2016, p.9). La autora afirma en sus conclusiones que los docentes deben conocer más las políticas y pruebas educativas internacionales y reconocer sus implicaciones, esto conllevaría a una apropiación de las mismas y a una comprensión del impacto que tienen en la práctica pedagógica.

En el mismo año Heublyn Castro realiza la investigación *Apropiación en la práctica docente del discurso de las competencias, planteamiento central de la política sectorial para mejorar la calidad educativa en Colombia, 2002 – 2010*. Es preciso señalar a que se refiere la autora con la noción de apropiación:

... apropiación de las competencias básicas se refiere a la acción de apropiarse de algo, esto significa no sólo conocer o estar informado sobre la política de las competencias, sino que este enfoque debe haber sido incorporado en las prácticas diarias de aula. (Heublyn Castro, 2016, p. 7)

El propósito de la tesis está enfocado en la pregunta ¿Cuál es la apropiación que tienen los docentes colombianos en su práctica pedagógica del discurso de competencias básicas definido para el sistema educativo? Para esto la metodología escogida es de carácter mixto y transversal en el que se realiza la triangulación entre las respuestas de los docentes a la luz del marco conceptual, la información cuantitativa y la experiencia de la investigadora. Las conclusiones del estudio indican que los docentes tienen poco conocimiento sobre la política de calidad y existen confusiones conceptuales sobre el significado de logros, objetivos, metas y competencias.

En los estudios anteriores se encuentra una perspectiva que comprende la apropiación como una forma de aplicación de las políticas educativas, pero no se incluyen las resistencias o adaptaciones que maestras y maestros han realizado en sus escuelas. La posición teórica en la presente investigación alude a una apropiación que va más allá de la aplicación e incluso procura transformaciones en diferentes niveles.

La segunda categoría agrupa a las maestras y la inclusión educativa. En este sentido, se encuentra la investigación de Leidy Camacho y Divanne Hernández (2013) *Subjetividades de maestras y niños que participan en jardines infantiles con procesos inclusivos en primera infancia*. Ellas proponen un análisis para comprender las prácticas y a su vez las subjetividades de las maestras frente a los procesos de inclusión, en este caso sus categorías principales son la subjetividad y la discapacidad dentro de las prácticas. Es un estudio de tipo cualitativo con enfoque hermenéutico y empleo de técnicas etnográficas realizado en contextos de jardines infantiles de la Secretaría Distrital de Integración Social. Los referentes conceptuales giran en torno al tema del desarrollo humano con autores como Martha Nussbaum y Amartya Sen, además, incluyen la revisión de textos gubernamentales y los de organismos internacionales como la ONU, UNESCO y la OMS. Para las autoras es determinante que las maestras reconozcan a los estudiantes con discapacidad como sujetos de derecho ya que esto hace que ellas generen prácticas pedagógicas inclusivas y se establezcan entornos de aprendizaje en las que la diferencia sea entendida como una oportunidad y no como una limitación.

En el año 2016 se realiza la tesis *Procesos de inclusión en primera infancia: reconociendo las voces de las familias y las maestras*. El propósito de la autora Juliana Ramírez es analizar y comprender la relación entre familia y procesos de inclusión de niños y niñas con discapacidad menores de 5 años pertenecientes a jardines infantiles de la localidad de Usme. La metodología propuesta es de tipo cualitativo en el que se profundizan sobre las experiencias de inclusión desde la mirada de las familias y las

maestras. Se toman categorías de familia y el modelo ecosistémico de Bronfenbrenner para explicar las relaciones del sujeto con distintos sistemas que lo rodean. Una de las conclusiones más importantes del estudio es la participación activa de las familias en los procesos de inclusión, ya que son parte fundamental de lo que propone la escuela en los grados iniciales de escolaridad. Además, el reconocer las voces de las maestras es una oportunidad de escuchar sus percepciones sobre los procesos de inclusión que se realizan y la necesidad de construir una comunidad educativa robusta que vincule la experiencia de las familias, las docentes de apoyo y la de ellas como maestras de aula.

En España la investigadora Andrea Rossi Cordero en su tesis doctoral *La apropiación tecnopedagógica en la escuela: un estudio de casos* (2015) de la Universidad de Barcelona, ubica su análisis alrededor de la pregunta ¿cómo interpreta y cómo construye el maestro su competencia digital en el contexto de apropiación tecnológica que se desarrolla en la escuela? Esta reflexión es abordada desde el enfoque sociocultural y una metodología cualitativa donde se realiza una triangulación a partir de las concepciones, actitudes y hábitos docentes vinculados a las nuevas tecnologías en la experiencia de escuelas de primaria.

...estudiar la competencia digital en el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de la noción de 'apropiación' (Crovi, 2008; Rogoff, 1994; Rockwell, 2005; Surman y Reilly (2005), supone ir más allá de lo técnico en términos de incorporación de las nuevas tecnologías, encaminándose a estudiar los aspectos simbólicos implicados en la actividad pedagógica. (Andrea Rossi, 2015, p.24)

Para esta investigación el estudio de la incorporación de las nuevas tecnologías no es el único propósito, sino la importancia de tener en cuenta otros aspectos que rodean dicho ejercicio y de esta manera hacer una lectura de las relaciones que se dan al interior de la escuela para que exista o no dicha incorporación y en qué condiciones se está dando. La apropiación en este caso es entendida desde los diferentes usos de la tecnología que un educador puede dar dentro de su práctica pedagógica, comprendiendo que hay diversos aspectos a tener en cuenta como su experiencia previa en el uso de ciertos dispositivos, su formación, entre otros.

En la Universidad de Suráfrica la investigadora Margaret Chauke comparte su estudio doctoral *Las experiencias de los educadores en la gestión de aulas inclusivas*. Su propósito es explorar las experiencias de docentes en aulas inclusivas en escuelas catalogadas de servicio completo. Como cita Margaret Chauke

(2017) estas escuelas son una política de inclusión en Suráfrica donde se propone que en la misma institución aprendan niños que experimentan barreras de aprendizaje con niños que no presentan barreras, esto con el objetivo de aprender a aprender y aprender a vivir juntos.

La metodología empleada para este estudio es de tipo cualitativo en la que por medio de entrevistas a profundidad, observación no participante y análisis de documentos se busca conocer de qué manera dentro de un aula de clases la diferencia prevalece y cómo a partir del reconocimiento de la otredad la preocupación no se centra en el aprendizaje de contenidos, sino en la relación entre los sujetos que aprenden y que viven situaciones de exclusión de diferente índole.

Siguiendo en la línea de políticas en clave de inclusión la investigadora Monyrath Nuth en su tesis doctoral presenta su análisis sobre las tensiones frente al abordaje del término de discapacidad, su traducción e interpretación, ya que en cada cultura existen unas comprensiones específicas que dialogan con su contexto y política. Es así como Monyrath Nuth (2016) explora en un contexto como el camboyano las interpretaciones sobre discapacidad, participación e inclusión. Es esta una investigación que refleja la necesidad de comprender los fenómenos situados en su contexto, aun cuando sean políticas globales como las de la inclusión, es pertinente situar las interpretaciones y propuestas que surgen en los países.

Continuando con la revisión por categorías y dentro de la revisión de antecedentes se encuentran investigaciones donde hay entrecruzamientos entre categorías, de tal manera, a continuación, se presentan estudios que abordan la experiencia en diálogo con la inclusión y el ser mujer- maestra en distintos contextos.

En el año 2016 se desarrolla la tesis de maestría de Omar Montoya (2016) cuyo propósito es investigar sobre las experiencias de racismo y discriminación que viven maestras y maestros afro en la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá. El estudio es de tipo cualitativo y se realizan encuestas y entrevistas. Cabe resaltar que el autor realiza la investigación durante dos años y enfatiza que mientras se entrevistan a los docentes, también en paralelo se realiza una búsqueda teórica, lo que permite acercarse a la experiencia misma no desde la teoría sino desde las voces de quienes en este caso vivían experiencias de discriminación.

También en el estudio se toman referentes teóricos desarrollados por docentes investigadores como el caso del profesor Axel Rojas, quien analiza el tema de interculturalidad en poblaciones afrodescendientes y el profesor Eduardo Restrepo quien ha desarrollado estudios alrededor de la raza desde una postura crítica. Esta tesis reivindica las experiencias de vida de los docentes afrocolombianos y la forma en la que se tejen con sus tradiciones culturales e identidades, como señala el profesor Omar es resaltar “el valor de sí mismos” frente a los contextos profesionales y personales.

Ahora bien, en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas se publican dos trabajos investigativos en relación con experiencias de inclusión. El primero de ellos corresponde a un trabajo producto de la especialización en Educación realizado por Elizabeth Morales y Bertha Mosquera (2015). Su objetivo es sistematizar una experiencia de inclusión intercultural donde se toman los referentes teóricos de Oscar Jara Holliday quien enfatiza la importancia de conocer las realidades que nos rodean para obtener una mayor comprensión de los sujetos que participan dentro de estas.

También, las autoras retoman documentos internacionales como la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989), la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1946) y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007). En cuanto a la metodología empleada esta corresponde a la sistematización de una experiencia de inclusión intercultural a través de guías de trabajo que permiten analizar cómo los niños y niñas aprenden en ambientes de aprendizajes inclusivos, considerando sus experiencias de vida y la de sus familias. Esta investigación proporciona un enfoque que se identifica con el que se propone en esta tesis y es el de comprender una situación/fenómeno a partir de las experiencias y voces de sus participantes.

En el segundo trabajo de investigación de maestría de Keilyn Sánchez (2018) *Miedos que enmudecen y empoderan: narrativas de maestros y maestras afectados por el conflicto armado en el departamento de Chocó*, la investigadora se propone reconocer los atributos del miedo presentes dentro de las narrativas de maestras y maestros afectados por el conflicto armado en el departamento de Chocó. La autora se enfoca en dar respuesta a una gran pregunta ¿Qué atributos otorgan al miedo maestros y maestras en sus narrativas acerca del impacto del conflicto armado en el departamento de Chocó? Keilyn Sánchez también analiza el concepto de emoción tomando referentes fisiológicos, éticos y culturales desde posturas como las de Darwin, Sartre y Ronald de Sousa.

La autora de la investigación concluye que varios acontecimientos dentro del territorio causan a los educadores atribuciones al miedo y que este a su vez se propaga a lo largo de los años, lo que ocasiona el enmudecimiento en contra posición al empoderamiento, siendo la primera la que prevalece a causa de las amenazas por denunciar. En relación con la parte metodológica la investigadora señala:

los testimonios de los docentes no sólo conservan la capacidad de decir, es decir, de generar un relato en razón de su propia experiencia, sino también, promueven la capacidad de actuar frente a las situaciones de contingencia y las peripecias vividas en el marco del conflicto armado. (Keylin Sánchez, 2018, p.72)

Existe entonces una potencia creadora en la narración que más allá de relatar un acontecimiento en el que se acepta la vulnerabilidad, el miedo y el horror de la guerra, posibilita la acción y la generación de nuevas formas de asumir el conflicto desde el lugar de una maestra o maestro.

En la Universidad de Barcelona la autora Rosario García Huidobro en el año 2016 realiza una investigación que busca comprender los recorridos de experiencia vivida de cuatro artistas-docentes chilenas. La pregunta que dirige el estudio es ¿cómo un grupo de profesoras de artes chilenas ha ido conformando y relacionándose con sus saberes docentes como un desplazamiento de experiencias a lo largo de su historia personal, profesional y desde sus sentidos como mujeres y sus prácticas artísticas? Para el interés investigativo que me propongo es relevante que se realice una investigación sobre mujeres docentes y aún más como artistas. Además, tener en cuenta la categoría de experiencias y cómo estas son fundamentales en la historia profesional y personal. Se utilizan herramientas de la segunda generación de la Teoría Fundamentada, pero el enfoque narrativo es el hilo que permite relacionar y visibilizar los relatos de las docentes como formas de subjetividad.

En el año 2016 el investigador Dalal Omar Alabbasi en su estudio doctoral de tipo cualitativo, explora las experiencias de maestras que viven en el contexto de Arabia Saudita en cuanto al uso de la tecnología en su práctica pedagógica y en su vida. Durante el estudio Alabbasi señala que el uso de la tecnología no solo implica para las maestras cambios en su accionar en la escuela, sino transformaciones en su vida personal, incluso llega a incidir en el nivel de agenciamiento de las maestras sauditas.

Diálogos entre los antecedentes y la investigación presente

Teniendo en cuenta la revisión de los antecedentes investigativos desde revistas, tesis de maestría y doctorales se identifican los siguientes elementos que se sintetizan en la tabla.

Tabla 1

Relaciones entre los antecedentes

Categorías conceptuales	Aportes
Inclusión educativa	En torno al descriptor de inclusión se agrupan investigaciones que no sólo se ocupan de indagar sobre los procesos de inclusión en clave de discapacidad, sino la perspectiva en varios de los artículos muestra relaciones con la interculturalidad y la interseccionalidad. Se hace necesario analizar desde qué lugar se habla de inclusión, ya que no es igual abordar el proceso de inclusión educativa desde una mirada de la diversidad al de la diferencia.
Apropiación	Desde las investigaciones consideradas en los antecedentes, la noción de apropiación se entiende como la aplicación de una serie de normas, guías o políticas. No se presentan las resistencias que manifiestan las maestras y maestros cuando reciben una directriz institucional. Además, falta explorar la apropiación como proceso que demuestra un uso diverso de los recursos disponibles que tienen los sujetos en sus contextos escolares y reconocer las transformaciones que allí suceden.
Experiencia	Aunque existen varios estudios enfocados en reconocer la experiencia de maestros y maestras, esta experiencia en su gran mayoría está enfocada en la experiencia pedagógica y no en la de vida. Por otra parte, no es recurrente en las investigaciones sobre las experiencias cruzar la identidad de género para comprender cómo las mujeres se reconocen en su rol más allá de ser maestras.
Narrativas	Si bien varias de las investigaciones se realizan desde un enfoque cualitativo y retoman las voces de los maestros/maestras, no se encuentran tesis que sean desarrolladas por una mujer- maestra que se vincule en la investigación como participante, además de como investigadora.

Hay dos aspectos que se deben recalcar sobre los antecedentes analizados, el primero en el que, aunque la investigación narrativa está siendo abordada con mayor aceptación, es un campo en el que aún la experiencia de vida es desconocida como fuente importante de conocimiento y además, se enfrenta a presiones académicas donde la escritura narrativa es de alguna manera invalidada en el campo de la investigación.

En segundo lugar, reconocer que existen situaciones donde las mujeres- maestras enfrentan discriminación y racismo en los espacios escolares permiten develar que la exclusión no solo la viven los estudiantes sino otros miembros de la comunidad educativa. Es entonces necesario escuchar esas voces, generar espacios de diálogo y reconocer en la narrativa que envuelve la experiencia de las mujeres- maestras un saber que ha sido invisibilizado.

Planteamiento del problema y objetivos

La revisión de investigaciones sobre la inclusión educativa muestra que los estudios se han centrado en el análisis de las políticas, las prácticas pedagógicas y lo que falta por realizar en la escuela por parte de los maestros y las maestras. Estudios como el de Diana Vásquez (2015) sobre *políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile* y el estudio de Flavia Terigi (2014) *La inclusión como problema de las políticas*, son investigaciones minuciosas alrededor del impacto de las políticas públicas en inclusión. Otros estudios como el de Paola Mora (2019) sobre actitudes y prácticas pedagógicas inclusivas y el de María Gutiérrez (2015) *¿Cómo son los procesos de educación inclusiva en la enseñanza de inglés en niños y niñas con Síndrome de Down?* siguen centrando su atención en el análisis de las políticas o de las prácticas en el aula.

Igualmente, el rastreo realizado por Belén Suárez y Ana López (2016) sobre investigaciones en educación inclusiva, indica que predominan las líneas enfocadas en prácticas y gestiones de las escuelas, pero no se encuentran en los estudios las voces de los maestros y maestras, mucho menos se hallan estudios dedicados a reconocer la vida y obra de las maestras rurales en Colombia (Diana Soto, 2014). Es así que en esta investigación propongo virar la pirámide y comprender las experiencias de las maestras-mujeres⁴, con relación a los discursos oficiales de inclusión educativa (normas, declaraciones, guías, entre otros).

Una aproximación a la comprensión del término de inclusión educativa advierte no sólo el campo de la discapacidad, en este sentido la Red Latinoamericana por la Educación- Reduca (2017) señala que es necesario que la educación tenga en cuenta a los niños, niñas y adolescentes en situación de

⁴ Se ha entendido el ser maestra como una extensión del trabajo como cuidadora y madre, relegando la capacidad de la mujer como portadora de conocimiento, como alguien que escogió formarse no sólo para perpetuar ideas de discurso patriarcal, sino por el contrario para proponer desde su propia mirada y contexto. Para ampliar consultar Fernández Enguita (2001) *Educación en tiempos inciertos*.

vulnerabilidad en contextos rurales, indígenas o poblaciones migrantes. Este abordaje amplia la comprensión del término, ya que es una lectura que desborda lo usualmente entendido dentro del marco de la inclusión educativa, que suele referir únicamente a las personas con discapacidad.

De este modo se habla de inclusión educativa, pero como se conoce a la fecha no es como ha sido reconocida a lo largo de la historia. En principio, en algunas situaciones se llegaba a considerar el infanticidio para descargar a la familia de ese “pecado” con el que se le había castigado. En la Edad Media la respuesta que se otorgó a las personas con discapacidad fue la marginación, ya que se les incluía dentro del grupo de los pobres y marginados (Agustina Palacios, 2008). En esa época la educación no era considerada como un derecho y la respuesta que se estableció fue la exclusión de las personas con discapacidad en todos los escenarios posibles.

Posteriormente, el modelo desde el cual se atendió a las personas con discapacidad fue el modelo médico (Rodrigo Jiménez, 2002) en el que la discapacidad era considerada como una enfermedad o “ausencia de salud”, utilizando términos como inválido, subnormal o lisiado. Alrededor del siglo XVII se empezó a desarrollar la escuela especial para personas con discapacidad, es así que en Francia en el año 1828 se abrieron las primeras escuelas de atención a “deficientes”. Se siguió atendiendo a las personas con discapacidad desde una mirada médica donde hay algo que curar (Carlos Dussan, 2011). Luego en el siglo XIX en Francia, inició la obligatoriedad de la escolarización elemental en Europa y se empezó a señalar por parte de los maestros la heterogeneidad en las aulas de clases, pues asistían niños con diferentes dificultades en el aprendizaje, fue así que se crearon las aulas especiales en las escuelas ordinarias dando paso a la educación especial. Esta propuesta permitió que se diseñaran programas de enseñanza específicos para niños y niñas con discapacidad, además que se crearan materiales y estrategias que facilitaran su aprendizaje. A su vez, fue cuestionado este tipo de enseñanza, ya que seguía segregando a las personas con discapacidad a un espacio en particular y la sociedad en general continuaba con prácticas de discriminación y exclusión.

En 1978 aparece el Informe Warnock el cual habla del término de normalización, pero no desde la postura de cómo convertir a una persona con Necesidades Educativas Especiales en “normal”, sino en ofrecer los servicios para que pueda cumplir sus necesidades teniendo en cuenta que tiene los mismos derechos que los demás, a lo que se denominaría educación integradora. Luego, se dan una serie de eventos internacionales que discuten la importancia del derecho a la educación, entre ellos la Conferencia

Mundial sobre la Educación para Todos en Jomtiem (1990) Tailandia donde delegados de 155 países y 150 representantes de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, se reúnen para impulsar la iniciativa de una educación básica de calidad a los niños y reducir la tasa de analfabetismo a finales del decenio. Posteriormente, en el año 1994 se realiza la Declaración de Salamanca en donde se señala “los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades” (p. 7).

Según estas declaraciones la Educación para todos y todas se establece como una prioridad mundial, que requiere del compromiso de los Estados para cumplir las metas propuestas. Además, en el Foro Mundial sobre la Educación, Dakar- Senegal (2000) se propone “en lugar de centrarse en preparar a los niños a adecuarse a las escuelas existentes, el nuevo enfoque apunta a preparar a las escuelas de modo que puedan deliberadamente llegar a todos los niños” (p. 18).

Teniendo en cuenta lo anteriormente desarrollado, la apuesta por una educación inclusiva se reafirma en la Educación para Todos, donde no es el sujeto el que debe realizar desplazamientos en lo propio de su condición, sino el contexto y las escuelas los que deben ofrecer alternativas para el cumplimiento pleno de derechos. Tony Booth y Mel Ainscow (2002) refieren al respecto “La inclusión no tiene que ver sólo con el acceso de los alumnos y alumnas con discapacidad a las escuelas comunes, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (p. 6). De esta manera, las escuelas inclusivas permitirán el desarrollo y participación no solo de las personas con discapacidad, sino de los diversos grupos sociales que también necesitan una respuesta a sus propias necesidades. Sin embargo, en términos de delimitación y teniendo en cuenta que la educación inclusiva tiene diferentes abordajes posibles, esta investigación se enfocará en los discursos oficiales en relación a la atención a las personas con discapacidad.

En el caso específico de Colombia a través de los distintos gobiernos se han desarrollado documentos legislativos que han generado un marco sobre la atención educativa a las personas con discapacidad. En la Constitución de 1991 artículo 68 se considera como obligación especial del Estado la erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales. Luego, en el decreto 2082 de 1996 se definen las condiciones del servicio educativo atendiendo a lo enunciado en la constitución de 91. Posteriormente, en el año 2009 se expide la Ley 1346 por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos de las personas con

Discapacidad adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas (2006), esta ley promulga el respeto a la dignidad humana y propone erradicar cualquier forma de discriminación.

En los años recientes, el decreto 1421 de 2017 reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad y enuncia los PIAR (Planes Individuales de Ajustes Razonables) como una estrategia para atender las necesidades individuales de cada estudiante y garantizar el derecho a la educación de calidad.

El camino normativo en Colombia para promover la inclusión ha sido arduo, no sólo por lo que significa el reconocimiento en derechos, sino por las distintas acciones que han realizado colectivos de personas y movimientos sociales para ser reconocidos en una sociedad como ciudadanos. Además, es importante repensar desde dónde se enuncia la inclusión, como señala Axel Rojas (2004) problematizar desde quién incluye, a quién se piensa incluir y preguntarse ¿se trataría de incluir a los “excluidos” o en garantizar condiciones para el desarrollo de un proyecto educativo desde la propia perspectiva? Es decir ¿se plantea la inclusión atendiendo exclusivamente a los propósitos de las políticas educativas, o se escuchan, se integran realmente las voces, la experiencia de personas con discapacidad (y otros grupos excluidos) y también, la de maestros y maestras que viven en las escuelas lo que significa la inclusión educativa?

Desde otra perspectiva, se reconoce que la escuela está tratando de realizar cambios y la normatividad en Colombia ha ratificado convenciones o declaraciones internacionales que regulan la inclusión educativa como uno de sus objetivos. Ahora bien, además de conocer las políticas públicas y las prácticas pedagógicas es necesario poder comprender la experiencia de las maestras y su relación con los discursos oficiales de la inclusión.

Al realizar un análisis de algunas tesis doctorales cuyo objetivo es indagar sobre la inclusión educativa desde la mirada de los maestros y maestras se encuentra que en Colombia hay muy pocos trabajos investigativos de este tipo, la mayoría de las propuestas de investigación se centran en España, Brasil, Argentina y Chile.

La docente Irma Flores Hinojos (2016) desarrolla su investigación doctoral *Los vínculos en la educación inclusiva: el caso del Colegio República Bolivariana de Venezuela I.E.D. Bogotá-Colombia*, donde hace mención que en la institución ha sido un reto poner en acción los planteamientos de la educación

inclusiva debido a procesos curriculares, administrativos y pedagógicos, además de las formas en las que los diferentes actores de la comunidad educativa se relacionan para lograr tal acción. La autora señala que comprender lo que viven los maestros es tan importante, ya que, si la política se establece desde escenarios descontextualizados de lo que pasa en las comunidades educativas, sucede lo que hoy en día encontramos y es maestros y maestras que se enfrentan a recibir, enseñar e innovar desde la acción propia ya que la política se queda corta frente a lo que pasa al interior del aula.

Otras investigaciones como la del autor Jairo Sánchez (2016) *La transformación del contexto escolar hacia una educación inclusiva*, cuyo carácter metodológico fue Investigación acción- educativa en el que tuvo en cuenta las voces de los docentes, relatos de los estudiantes y observación de los ambientes escolares, parte de la necesidad de propiciar cambios estructurales en la organización y en la cultura escolar de los centros educativos regulares. Lo anterior para generar procesos, condiciones y ambientes escolares inclusivos que favorezcan la participación, el aprendizaje y la progresión en el sistema escolar de niños, niñas y jóvenes con necesidades específicas de apoyo educativo. En su investigación el autor retoma los conceptos teóricos como el movimiento de mejora escolar y la mejora de la eficacia escolar citados por Murillo, Stoll and Fink, además, el concepto de cultura escolar.

Ahora bien, en la presente investigación se parte de la experiencia de vida de las maestras para comprender las transformaciones (apropiaciones) que se suscitan por parte de las mismas maestras en relación con los discursos de la inclusión educativa. En este sentido, uno de los conceptos que es fundamental para el desarrollo teórico es el de apropiación. Este concepto ha sido desarrollado desde diferentes posturas, algunas desde el paradigma de la reproducción donde los grupos sociales dominantes concentran capital simbólico o desde el paradigma económico de producción/reproducción. Para Roger Chartier (1991) la apropiación apunta a “una historia social de usos e interpretaciones, relacionados con sus determinaciones fundamentales e inscritos en las prácticas específicas que los producen” (p. 49). La apropiación es entonces, como también indica Elsie Rockwell (2005) uno de tantos procesos posibles que se dan en la escuela y otros espacios sociales, especialmente para esta autora en las escuelas donde ha desarrollado gran parte de sus investigaciones.

La apropiación según Elsie Rockwell permite entender la experiencia más allá de la reproducción, se refiere en cambio, a la acción de las personas que toman posesión de los recursos, los discursos, las oportunidades y sus formas de utilización “A diferencia del término producción, la apropiación

simultáneamente confiere el sentido de naturaleza activa/transformadora de la acción humana y el carácter restrictivo/ habilitante propio de la cultura" (Elsie Rockwell, 1992, p. 141). Es así como Elsie Rockwell considera que la apropiación ocurre dentro de situaciones sociales particulares, en tanto las situaciones son oportunidades para otorgar nuevos sentidos y transformaciones. En el caso de las maestras son ellas quienes actúan logrando cambios frente a las realidades que se viven.

El concepto de apropiación también ha sido utilizado en Colombia para estudiar la reconstrucción de las ideas sobre la educación y la pedagogía, por ejemplo, la llegada de la Escuela Nueva o Activa al país. Investigadores del grupo de historia de la práctica pedagógica en Colombia (Javier Sáenz, Oscar Saldarriaga y Armando Ospina) han investigado sobre la educación desde la propuesta de las rejillas de apropiación, sobre su investigación refiere Rafael Ríos Beltrán (2006):

Entendemos por rejilla de apropiación, como una noción metodológica que permite hacer visible los filtros o las aberturas por medio de las cuales, de manera estratégica y selectiva, se apropiaron en el país los discursos o prácticas denominadas: modernas. Estas rejillas o filtros estratégicos de naturaleza política, religiosa y filosófica funcionaron como un colador que permitía a los políticos, comunidades religiosas cristianas y católicas, e intelectuales reformadores en Colombia seleccionar y excluir algunos aspectos de la modernidad, de acuerdo a sus intereses. (pp. 135-136)

Las rejillas de apropiación según Javier Sáenz et al. (1997) comprenden en el caso de la Escuela Nueva cuatro aspectos: desconfianza en el pueblo, desconfianza en el individuo, censura eclesiástica y fines políticos. Es una forma de revisar minuciosamente lo que se podía o no hablar, e incluso enseñar en el país.

En un sentido similar, Olga Lucía Zuluaga (1997) refiere "...para historiar un saber apropiado es necesario tomar un campo de conceptos más amplio que el apropiado, con el fin de localizar los recortes, exclusiones, adecuaciones y amalgamas que conlleva tal proceso de institucionalización de ese saber" (p. 15). En este orden de ideas, esta investigación pretende revisar la apropiación de los discursos de inclusión en relación con las experiencias de las maestras y sus procesos constantes de resignificación.

La inclusión educativa es una situación social particular, la normatividad existe, las guías existen, pero las maestras son quienes con esfuerzos enormes realizan procesos de apropiación, entendida esta

apropiación desde Paul Ricoeur (2001) como “la interpretación de un texto se acaba en la interpretación de sí de un sujeto que desde entonces se comprende mejor, se comprende de otra manera o, incluso, comienza a comprenderse” (p. 11). Para Paul Ricoeur (2001) la apropiación es un momento de la interpretación donde hay un distanciamiento del texto, pues hay un yo que lo intenta comprender, pero a la vez, hay un distanciamiento del yo que se encuentra con el texto. Es así, que dentro de la apropiación existe un proceso que invita a escudriñarse, a encontrarse; en este caso acercarse al relato de las maestras, sus vivencias y experiencias para comprenderlas y comprenderme⁵.

Entonces, una maestra que realiza procesos de apropiación de los diversos discursos de la inclusión hace esfuerzos por comprenderse y comprender el contexto donde sucede la inclusión, además a los sujetos presentes en este proceso.

Desde lo anterior, es relevante conocer la historia de vida de las maestras, ¿qué las llevó al camino de educar y cómo han interpretado y reinterpretado la profesión del ser maestra en relación con la inclusión educativa? Aviva Avidan (2017) comenta al respecto:

La historia de vida explora los asuntos personales que también son de interés público; por lo tanto, ubicar las 'historias de vida' dentro del marco de tiempo en el que vivimos y dentro del cual hay un rango de oportunidades para narrar nuestra historia individual como una historia única. Por lo tanto, es importante definir historia de vida dentro de los contextos socioculturales e históricos apropiados. (p. 419)

Lo anterior permite desde la misma narrativa como señala Antonio Bolívar (2002) “interpretar” desde la lectura de las historias que narran las maestras distintos hechos y acciones que suceden, no sólo en la práctica pedagógica sino en su vida personal. Además, existe otro elemento a considerar que se vincula con la historia de la vida y que señala Hannah Arendt (1995):

⁵ La idea de Paul Ricoeur invita en este caso de la investigación narrativa a comprender-me como investigadora y como mujer- maestra en el proceso de apropiación.

Pero la razón de que cada vida humana cuente su historia [story] y por la que la historia [history] se convierte en el libro de historias de la humanidad, con muchos actores y oradores y, aun así, sin autor, radica en que ambas son el resultado de la acción. (p. 105)

Lo que indica que la acción es como la misma autora Arendt refiere tomar iniciativa o poner en movimiento, son las historias de vida resultado de la acción de los sujetos en su relación con los otros, consigo mismo y que impactan en las decisiones públicas que se toman en la sociedad en diferentes escenarios. Ahora bien, nuestras propias historias de vida son susceptibles de ser narradas y en ese ejercicio narrativo nos construimos y reconstruimos, incluso llegamos a reinventarnos (Jerome Bruner, 2003). Es necesario este proceso en la vida y en la escuela pues es la oportunidad de encontrar en el relato mismo elementos muy significativos, que permitan comprender lo qué sucede en nuestra vida como maestras.

Por otra parte, como maestra señalaría que aún persiste la relación de maestra y maternidad, es decir, un entendimiento de que la maestra es una extensión del papel de madre o cuidadora, según Martha Cárdenas (1999):

En la medida en que el número de mujeres vinculadas a la carrera docente creció, el maternaje como imagen de la maestra de primaria se extendió a todo el magisterio. Responde esto a una cultura patriarcal que ha confundido lo femenino con la maternidad. (pp. 138-139)

Se ha relegado la capacidad de la mujer como portadora de conocimiento, como alguien que escogió formarse no sólo para perpetuar ideas de discurso patriarcal, sino por el contrario, para proponer desde su mirada y contexto. Mariano Fernández (2009) refiere que en el inicio la profesión docente era para los hombres de origen humilde, posteriormente la mujer llega a ser maestra pero subordinada a los hombres. También, era una forma en la que la mujer se preparaba para ser madre siendo la figura maternal para otros niños y ayudando a que el tránsito de la familia a la escuela fuera menos difícil. El estudio de Claudia Herrera y Carolina Ojeda (2016) sobre los discursos en torno al amor y la mujer en la Educación en Colombia, señalan que históricamente han existido prácticas discursivas que nos han impuesto identidades esencialistas a la mujer y es importante indagar por éstas exclusiones, diferencias y a la vez procesos de resistencias que las mismas mujeres han realizado.

De esta manera, es importante conocer la experiencia de las maestras, cómo se reconocen en su profesión y qué desplazamientos señalan en relación con la feminización del trabajo educativo. Cabe señalar que la experiencia tiene dos elementos que la componen:

... sólo puede comprenderse observando que incluye un elemento activo y pasivo... Por un lado, el activo, la experiencia es ensayar un sentido que se manifiesta en el término conexo "experimento". En el lado pasivo es sufrir o padecer. Cuando experimentamos algo, actuamos sobre ello, hacemos algo con ello; después sufrimos o padecemos las consecuencias. (John Dewey, 1995, p. 124)

Es entonces la acción parte de la experiencia, si bien en el sentido de ensayar o realizar, pero también en el momento de padecer o sufrir las consecuencias de una acción previa, son esas relaciones y acciones entre el mundo y el individuo donde hay transformaciones a partir de la misma experiencia y en donde esta última también se transforma. Para Rosi Braidotti (2000) el sujeto mujer es “un conjunto de experiencias múltiples, complejas y potencialmente contradictorias, definido por variables que se superponen tales como la clase, la raza, la edad, el estilo de vida, la preferencia sexual y otras” (p. 30). Así, la experiencia de las maestras cobra vital importancia para lo que se propone, ya que no se habla de hechos anecdóticos aislados, sino que se pensaría que cada maestra apropia los discursos de inclusión y estos a su vez se relacionan con su vida en particular, entendiendo lo que rodea a la mujer- maestra en sus identidades interseccionales (rural, urbana, mestiza, indígena, madre, académica, entre otras).

El concepto de interseccionalidad es una mirada necesaria para interpretar los relatos de vida, en términos de la profesora Dora Munévar (2013) son una forma de entrecruzar caminos habitados por las subjetividades, y situar las experiencias encarnadas de hombres y mujeres en medio de desigualdades y diferencias sociales y culturales. Además, la interseccionalidad funciona como dispositivo o método heurístico (Helma Lutz, 2015) especialmente en metodologías donde las voces y experiencias de los sujetos están presentes.

En este sentido, para profundizar el concepto de experiencia se retoman los planteamientos de Jorge Larrosa (2006): principio de exterioridad, principio de transformación y principio de pasión. Al indicar que la experiencia es “eso que me pasa” se tienen en cuenta tres componentes: eso, me y pasa. Sobre el “eso” podemos decir que no depende de mí, no es algo que diga, que dependa de mis ideas o proyectos, es denominado por Larrosa como “principio de alteridad, exterioridad o alienación”. La exterioridad está

contenida también en el ex de la experiencia, no hay experiencia sin la aparición de un alguien, algo o de un eso.

Continuando con el segundo componente “me” ocurre un acontecimiento exterior a mí, pero el lugar de la experiencia soy yo. Pensar que el lugar donde ocurre dicho acontecimiento implica que afecta mis representaciones, mis sentimientos, mis proyectos, se denomina como principio de transformación, pues ocurren cambios como resultado de la experiencia y a esto se suma el principio de subjetividad entendiendo que es única, particular y subjetiva dicha experiencia en el sujeto (lugar de la experiencia).

Siendo la experiencia “eso que me pasa” el último componente sería el pasar. Larrosa define experiencia como un paso, pasaje o recorrido “Si la palabra experiencia tiene el ex de lo exterior, tiene también ese *per* que es un radical indoeuropeo para palabras que tienen que ver con travesía, con pasaje, con camino, con viaje” (Jorge Larrosa, 2006, p. 91). Ese pasaje supone al sujeto un advenimiento de una acción, algo que tendrá que “experimentar” y en términos etimológicos *ex – periri* viene de peligro, “padecer una experiencia con algo”. De allí, que se denomine principio de pasión ya que el sujeto de la experiencia en principio no es un sujeto activo sino un sujeto paciente, pasional.

Desde lo anterior ¿Eso que me pasa afecta a los procesos de apropiación de los discursos de inclusión? Y es que el ser maestra no solo tiene en cuenta los saberes sobre una disciplina en específico, “sino aspectos como la capacidad de empatía, la fe en el propio trabajo o el ejemplo personal... de qué medio cultural proceden y qué concepciones del mundo alimentan” (Mariano Fernández, 2009, p. 107). No se puede desconocer la historia de cada una de las maestras y cómo en ellas se vinculan experiencias de exclusión o discriminación que resignifican los discursos sobre la inclusión. Desde allí toman fuerza los planteamientos de Paola Contreras y Macarena Trujillo (2017) cuando señalan “el punto de vista de las mujeres se concentra en las realidades cotidianas de éstas, en aquella experiencia que constituye su día a día, para posteriormente comprender todas aquellas interconexiones de esas acciones con las relaciones de dominación” (p. 148). Puede pensarse entonces ¿qué ocurre en los discursos de inclusión y a qué lógicas de dominación y de carácter heteronormativo se enfrentan las maestras?

Además, se deben considerar los contextos en los que viven y trabajan las maestras pues son tan distintos que se propone en principio una diferencia entre lo rural y lo urbano. Al revisar el boletín estadístico sobre Educación 2021 el DANE informa que de 47.659 sedes educativas que ofrecen básica primaria 26,8% están localizadas en la zona urbana, mientras que el 73, 2% de las sedes se encuentran en zona rural. Lo anterior se debe contrastar con 8.101.292 que corresponde al número de matrícula general del sector oficial que en porcentaje comprende al 75, 6% en la zona urbana y 24,4% en la zona rural.

Las cifras más recientes muestran que si bien hay mayor presencia de instituciones educativas de básica primaria en la zona rural, el grueso de estudiantes se encuentra matriculados en la zona urbana. En cuanto a los análisis sobre la tasa de permanencia en las escuelas se encuentra un 48% en la ruralidad, mientras que en las zonas urbanas está tasa es del 82% (Susana Martínez et al., 2016). Es necesario entonces, tener en cuenta estos números para comprender los desafíos a los que se enfrenta la educación rural y las maestras y maestros en la actualidad.

Considerando esos contextos el situar las experiencias de maestras en la ruralidad exige una revisión de qué se conoce por ruralidad. El profesor Luis López (2006) señala que lo rural está en contraste con lo urbano “la vida en el campo entendida como sinónimo de atraso, de tradición, de localismo” (p. 139), se debe problematizar esta concepción, ya que no se puede pensar que las maestras en la ruralidad viven ese estilo de vida de campo, de “atraso” o tradición impuesta. Sería interesante conocer sus posturas y experiencias frente a su ejercicio profesional en las condiciones rurales y cómo el término de ruralidad se ha venido transformando. Las autoras María Adelaida Farah- Quijano y Edelmira Pérez- Correa (2004) indican:

También esas transformaciones en las condiciones de vida rurales pueden vislumbrar una tendencia hacia la búsqueda de un equilibrio entre lo rural y lo urbano, en donde lo rural sea un espacio tan deseable para vivir como lo urbano, en donde lo rural deje de ser asimilado a lo atrasado y las interrelaciones entre ambos espacios sean benéficas para los dos. (p. 150)

Se han realizado estudios sobre las nuevas ruralidades, ya que el campo ha desarrollado con la ciudad nuevas y distintas relaciones y esto ha generado cambios importantes en sus propias dinámicas. La profesora Edelmira Pérez Correa (2004) propone una revisión de lo rural y lo urbano atendiendo a las dinámicas y sentidos que se establecen entre ambos espacios. Los autores Juan Martínez y Antonio Bustos

(2011) realizaron un estudio en relación con la atención que se da a las escuelas rurales refiriendo además que se debe incluso analizar el impacto de la globalización en lo rural y en las escuelas. En Colombia el investigador José Ocampo (2014) señala que nuestro espacio rural es heterogéneo, se ha cargado una deuda histórica con comunidades indígenas y raizales en diferentes espacios de nuestra geografía nacional, desde San Andrés, hasta Santander y Antioquia, por lo anterior, en cada región del país la ruralidad no puede ser entendida de la misma manera. Lo que rodea a la ruralidad es diverso y extenso, desde lo natural (geografía montañosa, desértica, selvática) hasta procesos de arraigo y desarraigo al territorio, enfrentando sucesos de desplazamiento forzoso, presiones económicas sobre la producción agrícola o ganadera y situaciones de violencia.

Esta atención especial al contexto urbano y rural se anuda directamente con lo narrativo en virtud que como indica Ivor Goodson (2017) “las historias de vida solo se construyen en una circunstancia histórica específica y condiciones culturales –estas tienen que obtenerse en nuestra comprensión metodológica” (p. 37). La interpretación de los relatos de las maestras de sus historias de vida no puede abstraerse del contexto propio donde la mujer- maestra vive no solo la escuela, sino la vida misma.

Propongo entonces teniendo en consideración la apropiación como proceso transformador frente a la realidad y tomando los relatos propios de cada historia de vida de las maestras comprender ¿De qué forma se tejen las experiencias de vida de las maestras en relación con los discursos de inclusión educativa? Desde este lugar guiarme por la pregunta ¿Cómo las maestras de instituciones urbanas y rurales han desarrollado a través de su experiencia de vida procesos de apropiación de los discursos de inclusión en los últimos 10 años? Este tiempo es escogido teniendo en cuenta el cambio discursivo de escuela integradora a escuela inclusiva y atendiendo, además, a que la inclusión no se refiere única y exclusivamente a las personas con discapacidad sino a todas las poblaciones a quienes históricamente se han rechazado y vulnerado sus derechos. Dentro de este análisis, es necesario reconocer las posiciones de las maestras frente a los discursos de inclusión y plantear un diálogo con su experiencia, como señala María Cristina Martínez Pineda et al. (2015):

La experiencia no es productiva, sino valorativa. “Dotar de valor” no es igual a dotación ni a adquisición, no es algo que se compra o se transfiere; el valor pedagógico es intrínseco a la configuración de la experiencia del maestro porque le exige asumir posición frente a hechos y propuestas, le exige saber, construir respuestas y saberes propios. (pp. 59-60)

Las maestras no asumen unas políticas o discursos sin realizar procesos de apropiación, de transformación y por lo tanto, toman posición en tanto la realidad no aparece como ajena, sino que hace parte de su experiencia de vida.

De tal modo es necesario considerar en la inclusión educativa la pregunta por quién es la maestra y por qué apropia de cierta manera los discursos que rodean la escuela haciendo una introspección sobre el yo que enseña y que hace parte de una familia, una comunidad, un país y que responde a una cultura histórica, en este sentido Scherto Gill (2014) indica

De ahí que la narrativa sea también una búsqueda narrativa a través de la cual podemos aclarar que lo que es bueno para mí tiene que ser bueno para esas comunidades (familia, clan, tribu, institución, ciudad, nación, etc.) de las que soy parte y bueno para los diferentes roles y partes que habito y actúo en mi vida. De esta manera, el yo también tiene una continuidad histórica, ya que está íntimamente ligado al pasado de la familia (y de los antepasados), la ciudad, la nación, el dolor y las heridas colectivas, las expectativas y las obligaciones. (p. 35)

No puede recaer la responsabilidad de la inclusión educativa únicamente en la actitud de las maestras, se requiere identificar otros aspectos transversales que hacen parte de la discusión como las trayectorias de vida y experiencias con la discapacidad. Es así pertinente considerar el impacto de la ausencia o presencia del Estado en territorios rurales o urbanos, los apoyos económicos en el presupuesto educativo y la vinculación de grupos interdisciplinarios que apoyen la gestión de las maestras quienes finalmente terminan gestionando y haciendo frente a las necesidades educativas presentes en sus escuelas.

Las investigaciones sobre inclusión educativa no pueden preocuparse únicamente por incrementar los niveles de retención y logro académico (Alma Ramírez, 2020), sino en analizar y proponer acciones que evidencien las cadenas de exclusión presentes; este es otro argumento para virar el foco de las investigaciones sobre el tema que centran la atención en lo que no realizan las maestras y no tienen en cuenta otros aspectos que tienen alta incidencia en el proceso de inclusión educativa.

Desde lo anterior, se proponen los siguientes objetivos que guían el trabajo investigativo.

Objetivo general

Comprender⁶ los procesos de apropiación de los discursos de inclusión educativa a partir de las experiencias y relatos de vida de las maestras que trabajan en escuelas rurales y urbanas.

Objetivos específicos

1. Identificar los discursos de inclusión educativa que circulan en Colombia en los últimos 10 años.
2. Analizar, desde una perspectiva biográfico- narrativa, los relatos de vida de las maestras urbanas y rurales en relación con los discursos de inclusión educativa.
3. Identificar de qué manera en la experiencia de las maestras ocurren procesos de apropiación de los discursos de inclusión educativa de los últimos 10 años en Colombia.
4. Establecer algunos aportes de las apropiaciones de las maestras desde su experiencia y relatos de vida para la inclusión educativa.

⁶ En términos de Gadamer (2003) la comprensión está aunada a la interpretación “la interpretación no es un acto complementario y posterior al de la comprensión, sino que comprender es siempre interpretar, y en consecuencia la interpretación es la forma explícita de la comprensión” (p. 378).

¿Quién escribe aquí?

Sentarse frente a una hoja en blanco a escribir siempre será uno de los grandes retos para mí, pero ahora se suma a este reto el escribir sobre quién soy⁷. Tal vez, a través de la lectura de qué es una autobiografía y qué debe incluir o no, me han surgido más preguntas que respuestas. Por eso he decidido sentarme y empezar a abordarme desde el sentir, desde ese que me impulsó a iniciar un doctorado en educación en Colombia, en una universidad pública con todo lo que esto implica a nivel de organización económica, familiar y personal.

Desde que inicié el Doctorado tenía un propósito que rondaba mi cabeza, indagar más sobre la discapacidad e inclusión educativa, eran tantos abordajes que sentía que me perdía en el intento, pero al avanzar durante la formación encontré la narrativa como una forma de acercarme a conocer y escuchar las voces que resonaban a mi alrededor. En principio cuando se habla de inclusión educativa se alude a un precepto del cual debo mencionar enfáticamente, me encuentro de acuerdo, nada de nosotros sin nosotros. Ahora bien, entiendo plenamente la necesidad de vincular y atender siempre las voces de las personas con discapacidad, pero también en ese camino académico que no se desliga de mi vida, me pregunté por qué las voces de las maestras no eran escuchadas más allá de cuando se les invita a que compartan sus experiencias pedagógicas. Me interpeló enfrentarme a un mundo académico, al que yo también le jugaba el juego de reproducir análisis de las prácticas pedagógicas “exitosas”, dejando de lado los sujetos (maestras) fuera de las discusiones sobre inclusión. Me preguntaba ¿las maestras además de mujeres no tendremos nada más que decir sino solo lo que proyecta nuestro rol en el trabajo académico? ¿Acaso las maestras en las escuelas primarias no podemos aportar a la academia más allá de ser el “laboratorio de los análisis” de las grandes facultades de Educación? ¿Acaso nuestra vida personal debe quedarse fuera del salón cada mañana al iniciar nuestro trabajo como maestras?

Eran tantos y tantos cuestionamientos que al no encontrar respuesta, decidí aventurarme a intentar averiguarlos yo misma. De este modo, inicié con mi proyecto de tesis doctoral Procesos de Apropiación de las Maestras frente a los discursos de la Inclusión Educativa. Puedo señalar que me impactó la posibilidad de recurrir a la vida de las mujeres que están detrás de las maestras, de tal modo que, empecé a preguntarme por quiénes podrían hacer parte de este proyecto y no puedo sino estar más

⁷ Quién en adelante en el documento aparecerá con las iniciales M.MG.

que agradecida al contar con tres maravillosas y excepcionales mujeres: Marisol, Deisy y Betsabé. Cada una de ellas es una forma de mirarme al espejo y reconocer tantas intersecciones e identidades olvidadas por los estudios en educación, que espero esta tesis, intente además de ser un estudio riguroso que plantea discusiones teóricas y aporta nuevas formas de pensar la inclusión, también contribuya a honrar la vida de esas tres mujeres.

Teniendo en cuenta que iba a recurrir a los relatos de vida de Marisol, Deisy y Betsabé quienes decidieron libremente mantener su nombre real para este documento, me pregunté cómo yo no podría hacer parte de la investigación. Nuevamente me encontraba en una disyuntiva, qué iban a pensar en la universidad: tesis doctoral con enfoque narrativo y además la investigadora haría una autobiografía que sumara al objetivo de comprender los procesos de apropiación de los discursos sobre inclusión educativa. De todos modos, me lancé, me arriesgué y hoy les comparto quien soy.

Nací el 25 de diciembre de 1986 de Ubaldina Rueda y Jorge Eliécer Gutiérrez Cuevas, sí mi madre solo tiene un apellido, no conoció a su padre. Después de mi primer año de nacimiento mis padres deciden separarse. De esa unión solo estoy yo como hija única. Viví durante 28 años al lado de mi madre, ella y yo juntas, todo el tiempo. Ella laboró en servicios varios durante toda su vida, limpiando casas y luego en una empresa como señora del aseo. Aún recuerdo nuestra rutina en mis primeros años escolares, me llevaba al jardín o al colegio, luego me recogía al medio día para darme el almuerzo y me llevaba a otro centro educativo donde me cuidaban el resto de la tarde. Esto era posible porque ella organizó que tanto su trabajo como el colegio y la guardería quedaran cerca.

Mis años de primaria los realicé en un colegio católico y mixto, me consideraban buena estudiante, incluso me darían una beca del 50% para continuar mis estudios de bachillerato, pero mis papas decidieron matricularme en un colegio femenino. En esa nueva institución rodeada de mujeres, encontré maestros y maestras que me hicieron analizar con un poco más de reflexión qué era eso de ser docente, me parecía interesante verlos dialogar en los pasillos, reír y tener el “susto” de estar en las reuniones pedagógicas como parte de los comentarios de las no buenas estudiantes. Siento que esa etapa del bachillerato la disfruté, pero cuando ahora veo en retrospectiva el verdadero despertar sucedió cuando inicié la etapa universitaria.

En el año 2004 ingresé a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas a estudiar Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana. Decidí estudiar esta carrera porque me gustaba ser maestra, desde pequeña recuerdo a mi maestra de segundo leer cuentos en voz alta y yo admirarla como si quisiera ser ella. Ahora, conseguir el cupo en la universidad pública fue un sinfín de emociones. Recuerdo a mi mamá madrugando a comprar el periódico ese día ya que allí salían los resultados, luego, sentarnos en la cama y buscar con angustia que apareciera el código, ese que venía cargado de sueños para una mejor vida, para mí y para mi mamá. Al ver el “número ganador” pude ver en los ojos de mi madre la dicha, seguida de la plegaria “Dios mío que bendición”. Antes, mis estudios habían estado en el sector privado ahora me enfrentaba a otra realidad, una que desconocía completamente, tomar transporte sola y recorrer el centro de la ciudad para estudiar e ir a la Biblioteca Luis Ángel Arango. Me encantaba caminar por la carrera 5 cerca al Archivo Nacional mientras hablábamos con otras compañeras y compañeros en formación, las conversaciones cargadas de preguntas, de lecturas sobre teoría literaria Propp, cuentos de Chejov, poesía de Piedad Bonnet, entre otras. La mayoría de las veces después de las clases nos sentábamos en la Plazoleta de la Aburrida a escuchar a los cuenteros. Cómo olvidar en medio de las clases los sonidos de las papas bombas, que anunciaban que al tercer estruendo había un cierre seguro en la universidad por pedreas, acto seguido llegaba el Esmad⁸ con gases lacrimógenos y toda su práctica en contra de las personas e instalaciones del centro educativo.

Un año antes de graduarme tuve la oportunidad de hacer la práctica en colegios que tenían en sus aulas estudiantes con discapacidad, para mí eso fue un antes y un después, empecé a indagar sobre metodologías, estrategias, me preguntaba cómo harán para aprender, eso debe ser tan difícil. Debo confesar que mi lectura en ese tiempo era desde el pesar y la concepción de incompletitud de esos sujetos/estudiantes. Ahora a través del tiempo, pero sobre todo la experiencia ha cambiado mi posición y lectura.

Mi trabajo de grado de la licenciatura se titulaba “Lo humano de la arquitectura urbana: una lectura desde cuatro espacios”, la realicé con mi compañero Andrés Gaitán, sí que viví la emoción de investigar en campo, hacer recorridos por San Victorino y el monumento de La Mariposa en Bogotá, caminar con temor entre las calles de las llamadas “Enrejadas”, mujeres trabajadoras sexuales que exhiben sus cuerpos a través de rejas de metal y esperan a sus clientes. Nuevamente mi lectura de la mujer era

⁸ Escuadrón Móvil Antidisturbios (Esmad).

diferente, intuyo porque yo misma como mujer pensaba que el cuerpo no se debía “exhibir, vender”, cuán equivocaba estaba al desconocer que cada mujer es libre de decidir sobre su cuerpo.

En el año 2008 me gradué e inicié mi experiencia profesional, la que recuerdo con más cariño fue en el colegio privado Calatrava, allí conocí a Juan Thomas, un niño con Síndrome de Down. Me llevo al límite y no por su comportamiento, sino porque yo veía que su familia y él mismo esperaban de la escuela algo más que un lugar para ocupar, más que el acceso, más que el cupo, más que el reconocimiento. Como maestra de inglés pude comprender formas de acercarme a la enseñanza para todos y todas sin leer mucha teoría o prácticamente nada, fue en el aula misma, con niños y niñas que me hice maestra de verdad.

En el año 2013 ingreso a la Universidad Nacional de Colombia a estudiar la Maestría en Discapacidad e Inclusión Social, qué grupo más heterogéneo había en el aula: terapeutas ocupacionales, educadores físicos, fonoaudiólogas, músicos, odontólogas, maestros y maestras de aula. Dentro del mismo grupo formamos una tribu “Los Excluidos”, éramos 8, todos y todas tan diferentes, con formaciones profesionales diversas, pero con un lazo de aprendizaje y amistad que aún hoy en mi mente y corazón no se diluye. Pero, hay algo que debo mencionar, estudiar en este país no es fácil, menos si trabajas y estudias al mismo tiempo. En mi trabajo de ese momento tuve que pedir permiso para que me permitieran asistir a clase los viernes todo el día, eso implicó que mi salario se redujera aun cuando las horas del día viernes habían sido distribuidas en los otros días de la semana. Con todo y la desilusión de mi desprendible de pago del salario del mes y una llorada que escuchó mi actual pareja, seguí estudiando con más ahínco, pareciera que las lágrimas y la desazón del bajo salario fueran el motor para los propósitos de la tesis de maestría.

La tesis de maestría se enfocaba en analizar las prácticas pedagógicas inclusivas en la enseñanza de inglés a niños y niñas con Síndrome de Down, aprendí, recorrí instituciones privadas y públicas y, además, desaprendí un poco más. En el año 2015 me gradué de la Maestría e inicié mi carrera unos meses después en una Institución Pública de la ciudad de Bogotá con nombramiento en planta. Fue una felicidad inmensa, por fin lograr algo de estabilidad... mentiras, apenas si se iniciaba la parte de trabajar con la realidad de las escuelas públicas en el sector de San Cristóbal a casi 3 horas de mi casa. Los niños y niñas de la institución tenían serias dificultades familiares, en salud; muchos de ellos y ellas llegaban sin desayunar y el colegio era un lugar donde estar y poder recibir por lo menos una comida al día. Me enfrenté a que la casilla de la

discapacidad se amplió cuando se habla de inclusión, me sacudió la realidad para la que la Universidad no me preparó y en la que muchas veces no sabía qué hacer para ayudar a solucionar tantas necesidades.

Allí, conocí a maestras que me inspiraron con su dedicación, compromiso, amistad y sus años de experiencia fueron hablando a mi oído. Comencé a ver un contexto que estaba en la misma ciudad en la que yo estaba hace más de 25 años y que desconocía por completo, unos barrios en la periferia con mujeres, hombres, ancianos, niños y niñas que tenían una vida diferente a la que yo imaginaba; eso también volvió a estrellarse con la casilla de inclusión.

Fueron varios cambios durante esos años, ya que en el 2013 me casé mientras realizaba la maestría y trataba de encontrar mi voz como mujer. Agradezco que encontré con quien caminar sin ataduras o complejos de ser quien soy, pero también reconozco que hoy por hoy encuentro que a las mujeres si nos toca mucho más difícil en varios aspectos. No es fácil prepararse académicamente, mientras se es esposa, mientras se vive el proceso de comprender que no te corresponde seguir el ideal de mujer que tiene una familia perfecta, aún en este escrito trato de desenmarañar las ataduras de una lógica patriarcal aprehendida o heredada por generaciones atrás. Aunque debo señalar que al ser mi mamá y yo juntas, aprendí de ella que la fuerza y la independencia deben ser mis anclas.

Volviendo a la experiencia profesional en el año 2018 me trasladan al colegio La Felicidad ubicado en la localidad de Fontibón. Un colegio completamente nuevo, junto con otras maestras y el rector se abrió la institución. No teníamos coordinadores, orientadores, docentes de apoyo; todo estaba en proceso de asignación, pero ese trayecto fue muy interesante pues desde sus inicios el colegio concibió la Inclusión Educativa como uno de sus pilares. En ese mismo año, me presento al Doctorado, ni yo me lo creía, una maestra de aula haciendo un Doctorado “¿y eso cómo para qué sirve?” me dijeron algunos, “pero eso es muy difícil y usted casada”, “aproveche que no tiene hijos, porque después no puede”, “¿y su esposo qué dice?”; preguntas a las que quise responder de mala forma, pero nunca logré hacerlo.

Empecé este viaje teórico, académico, de vida y transformación en el año 2019 y cada día encuentro más razones para seguir atravesando las barreras que se interpongan con tal de ver qué está al otro lado. Durante el año 2020 llegó la pandemia de Covid 19 al mundo y en mi familia nadie fue afectado por el virus, pero como la muerte no descansa, por otras razones mi hermano menor por parte de papá fallece el 18 de noviembre de 2020. Las circunstancias de su muerte no quedaron claras y aún son

inciertas. Lejos de aislarme del mundo, más bien quise sumergirme en las historias de vida de las maestras que comparten la pasión por enseñar, lejos de tomar tiempo para vivir un duelo, estuve en total disponibilidad para la familia poniendo de por medio mi propio espacio y tiempo.

El hablar de discapacidad hoy en día es también mirar en retrospectiva, identificar que en la experiencia vivida y académica me trasladé entre comprensiones sobre lo que es educación especial, integración, diversidad funcional... Ya no me preocupa entender en qué cajón conceptual me sitúo pues comprendí que más allá de eso son las personas con discapacidad quienes me han enseñado que hay una vida, que no quiere ser determinada por un diagnóstico o por una investigación. Aprendí a estar en un continuo desandar los caminos normativos y hegemónicos que piden explicar todo desde la teoría, aprendí a cuestionar eso que llamamos inclusión y considerar si realmente nominándolo se cambian las vidas, aprendí que desde donde me posiciono como mujer y maestra puedo ser, puedo posibilitar y reconocer otras existencias diferentes a la mía.

En este momento, mi refugio ha sido desarrollar la tesis doctoral con las emociones desde mis experiencias personales y profesionales, poder decir no a la maternidad, poder decir no al juzgamiento de la maestra como investigadora en la escuela primaria, poder decir no a las pretensiones que yo misma mirando hacia atrás me puse como carga. Me he albergado en las lecturas, en el apreciar la naturaleza en cada una de sus expresiones y señales sublimes, caminar sobre el pasto sin zapatos y ligera de maletas. Hoy sigo en el camino, buscando que en el proceso siga desaprendiendo cada vez más.

Segunda Parte

Diálogos con la teoría: tejiendo en perspectiva

En el presente capítulo se desarrollan las categorías conceptuales que sustentan el trabajo investigativo realizado. De esta manera se aborda en un primer momento la inclusión educativa desde una aproximación crítica y se realiza un recorrido normativo sobre sus discursos. Posteriormente, se revisa la conceptualización sobre experiencia, la transformación que se posibilita a través de ella y las tensiones que se presentan cuando se intenta hablar sobre autoridades femeninas. Finalmente, a partir del recorrido sobre las anteriores categorías se analiza la apropiación como proceso que permite a los sujetos hacer uso de los recursos disponibles y en este caso hacer cambios en realidades escolares.

Inclusión Educativa

La conceptualización de la inclusión educativa es un proceso (inacabado) que podría dividirse en varias etapas, Carlos Dussan (2010) refiere al respecto que el enfoque conceptual de la educación a personas con discapacidad ha cambiado y se ha transformado según las épocas. De esta manera, el mismo autor anota que en la antigüedad no hay registros sobre escolaridad de las personas con discapacidad pues era considerado un castigo y su respuesta era el rechazo y el nulo desarrollo en comunidad. Hacia el s. XVI y posterior desarrollo en s. XVIII se empieza con la enseñanza en lengua de señas y la creación del sistema Braille, es decir, el nacimiento de la educación especial. Adelfo Herrera (2018) en su propuesta de línea de tiempo sobre inclusión, comparte que en el año 1968 se define la educación especial por parte de la UNESCO y se divulgan proclamaciones y declaraciones con acepciones a las personas con discapacidad (PcD)⁹ como deficientes mentales. Posteriormente, a partir de la Declaración de Salamanca en el año 1994 el concepto de NEE (necesidades educativas especiales) se comenzó a difundir. En el año 2002 se celebró el Congreso Europeo para las PcD donde se parte del principio “nada para las personas con discapacidad sin contar con las personas con discapacidad”, como señala J. Vidal el paradigma de Vida Independiente permite a las personas salir de una atención desde el sistema tradicional de “rehabilitación” para recuperar su libertad y ser protagonistas de sus propias vidas.

⁹ En adelante Personas con Discapacidad.

Como señala Rosa Blanco (2006) la ganancia de la inclusión educativa es romper con la segregación que propuso la educación especial y que posteriormente la integración educativa propondría como la adaptación de los estudiantes a las exigencias de las escuelas. Con la educación inclusiva se finalizaría con tal segregacionismo y adaptación de los estudiantes al ambiente escolar, para que las escuelas realizaran desplazamientos propios en su organización institucional y de esta manera atender y adecuarse a las necesidades propias de los estudiantes entendiendo sus diferencias. Ahora bien, ¿en la actualidad encontramos en las aulas segregación frente a la discapacidad (y a muchas otras diferencias) aun cuando el discurso es el de la inclusión? ¿El término inclusión educativa está pensado desde posiciones hegemónicas y por lo tanto la noción misma tiene dentro de si el discurso funcionalista? Siguiendo con Blanco, la autora señala que existen 3 etapas dentro del proceso de educación inclusiva: acceso, participación y resultados. En este sentido la profesora Armijo en una investigación desarrollada en el año 2018 donde realiza un análisis sobre las nociones de inclusión educativa e inclusión social, refiere:

Estas tres dimensiones aparecen como etapas del proceso de inclusión, desde una perspectiva sistémico-funcionalista. El acceso es un aspecto cuantitativo y estructural que se refiere a la entrada al sistema escolar. La participación corresponde a una dimensión centrada en el proceso educativo ... mientras que los resultados, académicos y valóricos, son los que garantizan la eficacia de la educación a la salida del sistema. (p. 7)

La misma autora señala que la educación inclusiva centrada en los resultados se relaciona con la palabra calidad, lo que pone de manifiesto que son los estudiantes quienes acceden a la educación, pero deben cumplir con unos resultados propios de la institución y en general de la educación nacional.

Parece entonces que, aunque se hable de inclusión educativa, esta sigue intentando “normalizar” y “cuantificar” el rendimiento de los estudiantes. Se pretendió realizar un desplazamiento de la integración a la inclusión educativa donde fueran las escuelas las que se adaptaran a los estudiantes, pero son ellos los que deben cumplir con las “expectativas” que se proponen las instituciones de educación y el sistema educativo. No existe una claridad en la noción y mucho menos una coherencia entre lo que se promulga y lo que sucede en las aulas. Aldo Ocampo (2016) señala:

Hablar de Educación Inclusiva en el siglo XXI, no es sinónimo de colectivos en situación de riesgo, personas en situación de discapacidad o estudiantes con necesidades educativas especiales, más

bien, implica cuestionar la formación de relaciones estructurales que generan poblaciones excedentes a través del derecho en la educación, es decir, cómo el discurso dominante de la inclusión, atiende al refuerzo de una matriz intelectual de opresión y colonización epistémica. (p. 12)

Desde este análisis Ocampo refiere que el campo de la inclusión se encuentra en un movimiento constante- diaspórico - en el que confluyen varias disciplinas y por lo tanto no tiene un método ni objeto definidos e incluso se empieza a conceptualizar desde un “efecto falsacionista e híbrido”, donde todos confluyen en un intento para llegar a definir una postura epistemológica, pero finalmente se sigue enunciando desde la hegemonía y la homogenización. Propone entonces Aldo Ocampo (2016) un acercamiento heterotópico donde la ganancia de tener varias disciplinas confluyendo permita una discusión real con y desde el otro

La heterotopía en la Educación Inclusiva actúa como un dispositivo analítico que subvierte el carácter pseudo-innovador, por la concreción de un espacio naturalmente alternativo y contra-hegemónico que permita canalizar nuevas relaciones de fuerza y poder en el levantamiento de una arquitectura educativa capaz de instalar todas las transformaciones requeridas por dicho enfoque. (p. 76)

Y es que desde el otro y con el otro, ese sujeto que en su particularidad vive los intentos de inclusión es donde se encuentra precisamente un nuevo lugar, donde la disciplina apoya, da luces, pero nunca reemplaza la vivencia misma de quien diariamente enfrenta exclusiones directas o peor aún propuestas (leyes nacionales) que ni siquiera lo representan. Carlos Skliar (2015) lo expresa de la siguiente manera

Por eso en la inclusión el lenguaje de la ética no puede subordinarse, sin más, a la retórica del derecho, en tanto hay primero una responsabilidad universal en relación al otro, una ley mayúscula que se expresa como preocupación ante cualquier otro, sea este discapacitado o no. (p. 37)

Este es uno de los focos de análisis más importantes, la alusión a los discursos o retóricas de la inclusión que no se traducen en realidades para los sujetos que viven en desigualdad, inequidad y falta de

oportunidades. Cuando se habla de inclusión es tan amplio lo que se pretende abarcar, que se llega a categorizar y sectorizar a la población en población afro, personas con discapacidad, indígenas, desplazados y se desconocen las intersecciones que atraviesan a los sujetos. La profesora Dora Munévar (2012) propone hacer una lectura que atienda a los nudos o cruces que nos habitan “La interseccionalidad constituye una convocatoria epistémica para traspasar lo ignorado en términos binarios, hegemónicos o esencialistas, comprendiendo el género en su expresión articulada e inseparable de otras categorías sociales” (p. 60). No se puede pretender atender la discapacidad sin tejer esta categoría (que también se debe problematizar) con los otros que habitan en la persona con discapacidad (mujer, hombre, transgénero, indígena). Son tantos que nos habitan, que es muy poco cuando se trata de ubicar en una política o en un discurso de inclusión a todos y aún más cuando desde la misma postura epistemológica hay incoherencias de fondo que se traducen en leyes que no impactan de forma real a quienes esperan una respuesta del Estado.

¿Y los discursos sobre la inclusión?

Al revisar la historia de la noción de inclusión educativa existen varias declaraciones a nivel mundial desde las que se ha enmarcado el trabajo educativo en este tema, pero se debe tener en cuenta que Colombia tiene unas particularidades históricas y contextuales, lo que indica que todo aquello que puede marcar avances inmediatos en otros países en relación a la inclusión, en Colombia puede tener formas específicas de representarse o traducirse, bien sea en leyes o en acciones particulares de colectivos de personas con discapacidad.

Desde este punto, se retoma el estudio realizado por Edilberto Hernández y Jesús Velásquez (2016) donde se analiza el discurso normativo colombiano en torno a la inclusión educativa entre los años 1991 y 2013. Iniciando por la definición que los autores comparten sobre inclusión educativa en la que se establece que es una concepción que permite no sólo la aceptación del otro, sino su reconocimiento como sujeto de derechos. En esta mirada ya se ha dejado atrás la concepción de educación especial e integración, para acercarse a una comprensión de la persona como sujeto de derechos en donde la sociedad y en este caso el sistema educativo debe ofrecerle garantías para el acceso con calidad a la educación.

En la Constitución de 1991 en el artículo 68 se indica “La erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado”. Hay un marco legal que promulga el derecho a la educación de las personas con discapacidad y encarga de esta labor directamente al Estado, pero como indica Gloria Calvo en su estudio sobre Colombia, persiste una dificultad para concretar las normas de inclusión educativa (2007) los indicadores de cobertura, calidad y eficiencia muestran que los avances han sido lentos e insuficientes

la no escolarización es mayor en la población con discapacidad (8% frente a 3%), observándose que los niños con discapacidad o capacidades excepcionales no culminan los nueve grados de educación básica, ni alcanzan la educación media, en tanto el resto de la población progresa hasta la educación secundaria. (p. 8).

Analizando lo citado por la autora, en las escuelas aún se evidencia una baja tasa de escolarización de los estudiantes con discapacidad, en relación con el resto de la población estudiantil, lo que se traduce en normas que establecen unas directrices, pero los contextos muestran otras situaciones que requieren atención. En este sentido, la misma autora Gloria Calvo señala que los niveles de pobreza y difícil acceso a la salud son preocupaciones aún sin resolver en departamentos como el Chocó.

Otro de los asuntos en relación con el discurso, señalan Edilberto Hernández y Jesús Velásquez (2016) es la constante apuesta por la igualdad de las personas con discapacidad, a su vez el uso recurrente de clasificaciones y subcategorías

La discapacidad, por ejemplo, se clasifica en: mental, cognitiva y física, esta última, a su vez, se divide en auditiva, visual, oral y motora. Por su parte, los grupos étnicos se clasifican en indígenas, afro-descendientes, raizales y población rom, mientras que los afectados por la violencia se clasifican en desplazados, desvinculados y desmovilizados. Este gusto por las clasificaciones, mantienen vigentes prácticas socio-culturales estigmatizantes, que en poco favorecen la integración y el reconocimiento integral del ser humano, más allá de sus eventuales singularidades. (p. 504)

Es la anterior alusión al discurso o discursos (en este caso los de la inclusión) las que requieren un abordaje conceptual para la investigación presente, además las personas con discapacidad han tenido que recurrir a tutelas para que sus derechos sean reconocidos y se reafirmen en Sentencias de la Corte Constitucional. Por otra parte, el lenguaje mismo se convierte en un terreno de lucha constante, ya que una palabra puede ser incluyente o excluyente y marcar la diferencia en atención a salud o educación. Maurizio Lazaratto (2006) señala “el terreno de la expresión es el lugar de una lucha, de un enfrentamiento entre fuerzas políticas y sociales por las modalidades de constitución y organización” (p. 145).

Al respecto autores que han investigado alrededor del tema de la comunicación y sus implicaciones dentro de la sociedad, como en el caso de Norman Fairclough (1995) posiciona su alusión al término discurso:

Al usar el término "discurso", estoy afirmando que el uso del lenguaje está imbricado en las relaciones y procesos sociales que determinan sistemáticamente las variaciones en sus propiedades... de esta imbricación en lo social que es inherente a la noción de discurso, es que el lenguaje es una forma material de ideología, y el lenguaje es invertido por la ideología. (p.47)

Desde esta postura de Norman Fairclough se identifica que el lenguaje es ideológico, por lo tanto, no se puede desconocer que los discursos se redefinen constantemente según un contexto y unos sujetos que lo vivifican. Otro autor como Mijaíl Bajtín (1982) enfatiza la mirada desde la que no se puede considerar un discurso fuera de un sujeto que pertenece a una realidad

Porque el discurso puede existir en la realidad tan sólo en forma de enunciados concretos pertenecientes a los hablantes o sujetos del discurso. El discurso siempre está vertido en la forma del enunciado que pertenece a un sujeto discursivo determinado y no puede existir fuera de esta forma. (p. 260)

No se puede comprender un discurso sin atender a unos enunciados y a un sujeto discursivo, es decir, se plantean una serie de interrogantes sobre esos sujetos que se relacionan con la norma ¿quiénes piensan y escriben los discursos (normativas) de inclusión educativa? ¿Son maestros y maestras en las aulas quienes además de apropiar estos discursos los enuncian y discuten en la realidad de sus escuelas? Bajtín (1982) indica que incluso en la sola escucha siempre hay una respuesta por parte del oyente, que no

siempre se traduce en una intervención “...tarde o temprano lo escuchado por el oyente que en su momento no tuvo una respuesta visual o audible, posteriormente se traducirá en sus propios discursos o conducta” (p. 257).

Las maestras que trabajamos en el campo de la inclusión no somos receptoras pasivas sobre los discursos de la inclusión, por el contrario, como oyentes hay transformaciones a partir del discurso escuchado y se traduce en la misma práctica que diariamente realizamos. Es entonces, la relación entre discursos que aparentemente no tienen respuesta alguna, pero que al revisarlos se puede identificar apropiaciones de los mismos. El autor Bajtín señala que “todo enunciado es un eslabón en la cadena, muy complejamente organizada de otros enunciados” (p. 258), en este sentido, no es nuevo lo que se dice, es más bien una construcción continua dentro de nuestros discursos a partir de otros donde hay acomodaciones de sentido frente a la realidad que percibimos.

Por otra parte, autores como Jesús Martín Barbero (2002) invitan a reconocer los aportes de la lingüística sin reducir el discurso únicamente a lo lingüístico, es decir, no se puede realizar un ejercicio donde únicamente lo expresado es lo que “realmente está dicho” sino por el contrario ir más allá y romper los límites que se consideran dentro del lenguaje.

El planteamiento tiene como base una doble sospecha bien antigua: la de que el lenguaje no dice lo que dice, y la de que el decir no se limita al habla; que el lenguaje dice más, mucho más de lo que cree decir, y que muchas cosas hablan, aunque no sean lenguaje. (p. 67).

Al revisar el caso específico de la Declaración de Salamanca (1994), el profesor Alfonso Camargo (2018) señala citando la Declaración

... las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados. (p. 182).

Teniendo en cuenta la referencia del profesor Alfonso Camargo y al entablar un diálogo con los discursos de la Constitución de 1991 y la Declaración de Salamanca en 1994, se puede identificar una amplitud en la mirada alrededor del tema de la inclusión, específicamente la inclusión educativa; ya no sólo se piensa en niños y niñas con discapacidad sino en las diferentes necesidades de la población infantil.

Posteriormente, los profesores Cynthia Duk y Javier Murillo (2019) centran la discusión sobre la inclusión en su artículo *De la Conferencia Mundial de Salamanca al Foro de Cali: 25 Años de Lucha*, ambos profesores resaltan la importancia de la Conferencia de Salamanca “Salamanca fue la semilla que dio origen al movimiento de educación inclusiva en todo el mundo” (p. 11), si bien lo señalan como un momento histórico de importancia, también se plantean preguntas, como por ejemplo “¿Es posible una verdadera inclusión en sistemas educativos que son en sí mismos excluyentes?” (p.11). Los mismos profesores mencionan que la respuesta aún no está dada y que la invitación sería

remirar la historia y la evolución de las ideas precursoras de Salamanca de cara a los desafíos actuales de la educación, es un ejercicio necesario e inspirador que no solo nos permite profundizar la comprensión sobre el fenómeno de la exclusión, la segregación y sus efectos, sino que nos lleva a concluir que, hoy más que nunca, es necesario redoblar los esfuerzos, si lo que aspiramos es auténticamente una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos. (Cynthia Duk y Javier Murillo, 2019, p.12)

Desde esta propuesta que invita a un análisis del fenómeno de la inclusión desde una óptica más profunda e incluso heterotópica como referenció el profesor Aldo Ocampo (2016) y retomando a Martín Barbero (2002), es necesario el desocultamiento de los signos, del poder, incluso de la misma interpretación “Si el discurso es poder lo es porque produce, y produce porque en él hay materia y hay trabajo, y no sólo signos, estructuras de significación” (p. 68). No se puede continuar develando desde la resignación y acatando sin ningún tipo de discusión las estructuras de sentido que se encuentran dentro de los discursos.

Siguiendo en la revisión de las declaraciones expongo la Declaración de Jomtien de 1990 y la del año 2011 teniendo en cuenta alusiones al término de discapacidad. En la Declaración de Jomtien (1990) se encuentra la referencia a las PcD en los siguientes términos “Las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar a esas

personas, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo” (p. 4).

Ahora bien, en cuanto a la Décima reunión del Grupo de Alto Nivel sobre Educación para Todos (EPT) realizado en Jomtien, Tailandia en el año 2011. En comparación a la alusión sobre las PcD se indica

Otro reto al que debemos responder es el de lograr la equidad en la educación. Las desigualdades resultantes de distintos tipos de desventajas y discriminaciones ligadas al sexo, el nivel de ingresos, la situación geográfica, la nacionalidad, las discapacidades, la lengua, la raza o el origen étnico complican el camino hacia la realización de la EPT. Las niñas y mujeres siguen afrontando importantes obstáculos. (p. 2)

Al hacer un análisis de esta referencia de 2011 y la del año 1990 en relación a las personas con discapacidad, se pueden ver cambios frente a la nominación ya que en el año 1990 se mencionan a las PcD como impedidos y se precisa que requieren especial atención para garantizar sus necesidades básicas de aprendizaje y en el 2011 el abordaje por lo menos en lo nominativo se da desde “las discapacidades” y se relacionan como desigualdades resultantes de discriminaciones.

Ahora la pregunta es qué sucede en el contexto colombiano, preguntar por el sujeto discursivo que escribió, interpretó y puso en marcha los documentos institucionales o estatales que se han propuesto a nivel mundial, ya que como se pudo observar durante el recorrido teórico problematizar el discurso e indagar por quién y desde dónde se sitúan nos permite hacer ejercicios de resignificación de los mismos. Investigaciones como las del profesor Eduardo Delgado (2018) proponen que la inclusión debe pensarse y hacerse desde el encuentro de saberes y experiencias, no sólo atender a la eliminación de las barreras físicas y actitudinales para las personas con discapacidad, sino posibilitar un tercer espacio donde se pueda debatir y develar las tensiones existentes.

Recorrido normativo de la inclusión educativa en Colombia

Colombia aborda la inclusión educativa como un proceso que no se encuentra finalizado, sino que está en constante tensión con las diferentes realidades educativas a lo largo del territorio nacional. En este sentido, cada vez los discursos de inclusión vinculan a diferentes poblaciones pues el término ha acogido a

personas que no encuentran en el Estado una garantía plena en sus derechos. De este modo, la referencia a inclusión educativa no indica atención exclusiva a personas con discapacidad, sino a grupos que viven situaciones de discriminación: indígenas, afro, LGBTIQ+, víctimas del conflicto, entre otros.

Este recorrido normativo inicia señalando que en la Constitución de 1991 todavía no hay una referencia a personas con discapacidad, sino que se encuentra en los artículos 47 y 54 alusiones como *disminuidos físicos, sensoriales, psíquicos y minusválidos*. Posteriormente, con la Ley 115 de 1994 se brindan disposiciones generales sobre el servicio público de educación incluyendo a personas¹⁰ con *limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas*.

En el año 1997 y con la Ley 361 por la cual se establecen estrategias de integración social de las personas con limitaciones, entre las que se encuentra el registro en el Sistema de Seguridad en Salud se indica en el artículo 3 “El Estado Colombiano inspira esta ley para la *normalización* social plena y la total integración de las personas con limitación y otras disposiciones legales”. Desde esta perspectiva se sostiene un modelo médico sobre la discapacidad, donde se busca *rehabilitar, normalizar e integrar*.

Luego con la Ley 1098 de 2006 por la cual se expide el Código de Infancia y Adolescencia se empieza a nombrar a niños, niñas y adolescentes con discapacidad y la necesidad de garantizar una calidad de vida y una responsabilidad del Estado para que proporcione las condiciones necesarias para que puedan *integrarse* a la sociedad y valerse por sí mismos.

Cabe señalar que, desde la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad en el año 2006 y su ratificación en Colombia mediante la Ley 1346 de 2009, se establece la educación como un derecho sobre la base de igualdad de oportunidades y con la plena garantía de los Estados Partes para que las PcD cuenten con acceso a la educación desde los niveles iniciales hasta la educación superior. En el mismo año el Decreto 366 reglamenta la organización de los apoyos pedagógicos¹¹ para la atención de estudiantes con discapacidad o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva.

¹⁰ En la ley 115 de 1994 ya se nombra personas y no como disminuidos físicos, sensoriales o psíquicos.

¹¹ “Se entiende por apoyos particulares los procesos, procedimientos, estrategias, materiales, infraestructura, metodologías y personal que los establecimientos educativos estatales de educación formal ofrecen a los estudiantes con discapacidad y aquellos con capacidades o con talentos excepcionales” (Decreto 366 de 2009, p. 2).

Lo anterior significa un cambio del lenguaje donde en las primeras leyes se referían a disminuidos o minusválidos y ahora se reconoce como personas antes que referirse a la discapacidad. Además, se realiza un salto de la educación especial e integración al referente de educación inclusiva, en el Decreto 366 de 2009 se resalta la pertinencia de la educación para PcD o talentos excepcionales, esto significa recibir los apoyos pedagógicos necesarios que contribuyen a disminuir las barreras para el aprendizaje y la participación de los estudiantes.

Posteriormente, se emite el Decreto 1421 en el año 2017 donde se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención a la población¹² con discapacidad donde se establecen medidas para garantizar la accesibilidad no solo en términos físicos a las instituciones educativas, sino al servicio educativo por parte de los estudiantes con discapacidad. Además, se incorpora el PIAR (Plan Individual de Ajustes Razonables) como una estrategia metodológica que contribuye a flexibilizar los contenidos propuestos en la escuela para que las niñas, niños y adolescentes con discapacidad puedan aprender en ambientes inclusivos.

Es importante señalar que en este decreto los apoyos pedagógicos se establecen desde un acompañamiento al docente de aula, es decir, no tienen un contacto directo con los estudiantes y como indica Alicia Vargas¹³ (2017) el rol de los docentes de apoyo cambia y se enfoca en “un coaching a los docentes de aula”, lo que significa un entrenamiento y acompañamiento a los docentes para que en el futuro estén en la capacidad de recibir y atender la diversidad de situaciones que se presentan en la escuela.

Continuando con el tema de los apoyos pedagógicos, la educación especial ha tenido cambios en su comprensión. Al inicio en Colombia la función era de carácter terapéutica y de alguna manera rehabilitadora, para posteriormente pasar a un enfoque de soporte a las maestras y maestros en aulas regulares. Al respecto, Lady Meléndez (2020) comenta los riesgos que esta transición conlleva

¹² Término utilizado en el Decreto 1421 de 2017.

¹³ Alicia Vargas expuso el Decreto 1421 en el año 2017 en el marco del foro “La educación inclusiva en Colombia: implementación y retos del Decreto 1421 de 2017”, organizado por la Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes, como representante del Ministerio de Educación y profesional de la Dirección de Calidad para la educación preescolar, básica y media.

El primero, y más peligroso, tiene que ver con las personas que por su condición requieren apoyos extensos y generalizados, para quienes el DUA¹⁴, el aprendizaje colaborativo ni las competencias del docente regular, son aún suficientes para colocarlas en condiciones de equidad en los ambientes educativos ordinarios; sienten estar fracasando lo mismo que sus maestros y no les quedan espacios alternativos ni apoyos más específicos que les den la oportunidad de un proceso inclusivo más paulatino y dosificado razonablemente ajustado a las características de cada situación. (p. 330)

Significa entonces que el rol del docente de apoyo/educador(a) especial se necesita en el aula, más allá de un direccionamiento y diligenciamiento de formatos exigidos por el Ministerio de Educación que es justo lo que señala el Decreto 1421 como una de las responsabilidades principales de los profesionales de apoyo, dejando de lado no sólo a los estudiantes, sino también a las maestras y maestros que en la educación pública tienen en aulas a 40 estudiantes con diferentes necesidades educativas.

Por otra parte, los y las educadoras especiales no pueden ser los únicos responsables de los procesos de inclusión educativa, como refieren las autoras Karla Castillo, Rocío Vega y otras (2018)

Es necesario entonces que los educadores especiales no sean tampoco los reparadores de los yerros de la educación regular, sino que acompañen una mejor respuesta de la educación regular a todo el estudiantado, mediante programas efectivos de interacción pedagógica colaborativa, que alcancen hasta el estudiantado que requiere apoyos extensos y generalizados. (p. 16)

A partir de lo anterior se puede indicar que olvidar la presencia de los educadores especiales en el aula requiere una revisión, pues no sólo existen implicaciones para el estudiantado sino para los maestros y maestras de aula. Además, es pertinente repensar que la inclusión educativa en la actualidad no cobija únicamente a las PcD sino a otros estudiantes que tienen dificultades y en esta línea, muchas veces las maestras/maestros no alcanzan a atender la totalidad de necesidades presentes en el aula y en cambio reciben normativas estatales que se dictan sin la comprensión de los contextos escolares en los que se encuentran inmersos.

¹⁴ Diseño Universal para el Aprendizaje es un modelo de enseñanza que propone diversas formas de presentar la información a los estudiantes y con esto atender a la diversidad en la escuela.

De tal modo que, tanto educadoras especiales como maestras realizan apropiaciones sobre el Decreto 1421, algunas de forma literal atendiendo al diligenciamiento de formatos y otras, buscan formas, aun cuando se escapan de sus responsabilidades descritas, para desafiar los retos que conllevan los procesos de inclusión educativa en la escuela de hoy.

Otros documentos sobre la inclusión educativa

Dentro de los retos que implican los procesos de inclusión educativa, se encuentra el conocer los diferentes documentos u orientaciones que especifican las rutas de atención a los estudiantes con discapacidad. A continuación, se presentan dichos documentos en forma de tabla.

Tabla 2*Documentos y orientaciones sobre Inclusión Educativa*

Documento o lineamiento	Contenido
Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva (2017).	Se describen los diferentes tipos de discapacidades, incluyendo la discapacidad psicosocial. Además, se expresa la importancia del trabajo intersectorial para apoyar los procesos de inclusión.
Orientaciones generales para fomentar la participación efectiva de las familias en el derecho a la educación inclusiva de niñas, niños y adolescentes (2020).	Se enuncia la importancia del rol y la participación de las familias en la garantía del derecho a la educación inclusiva de niñas, niños y adolescentes.
Orientaciones para promover el bienestar y la permanencia de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en el sistema educativo (2020).	Teniendo en cuenta que estudiantes con discapacidad (EcD) presentan altos porcentajes de deserción o nulo acceso a la educación preescolar, primaria y media, es responsabilidad de los establecimientos educativos enfocar sus esfuerzos en promover currículos y prácticas inclusivas. Además, las entidades territoriales se proponen identificar las barreras de acceso (matricula) y apoyarse en diferentes sistemas de registro de información enlazado con las Secretarías de Salud para el Registro-Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad – RLCPD.
Orientaciones para el reporte de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) (2020).	Se enfatiza sobre la importancia de registrar en el SIMAT la información de niñas, niños y adolescentes con discapacidad con el objetivo de garantizar una mejor y mayor atención. Los datos son fundamentales para poder intervenir en las regiones

	que requieren mayor inversión o atención según lo registrado. Por otra parte, en las orientaciones se dan claridades sobre lo que se define como discapacidad y cuáles son sus categorías ¹⁵ con el propósito de unificar el lenguaje y de esta manera recopilar información de una manera más concreta.
Orientaciones para promover la gestión escolar en el marco de la educación inclusiva (2020).	Teniendo en cuenta las barreras para el acceso a la educación de las PcD expuestas en la Ley 1618 de 2013, en estas orientaciones se apunta a fortalecer las gestiones en los establecimientos educativos desde cuatro frentes: 1. Gestión directiva: liderazgo que guie al personal que labora en la institución para que contribuya a alcanzar los compromisos institucionales. 2. Gestión administrativa: se refiere al apoyo financiero y contable, administración de la planta física y manejo del talento humano. 3. Gestión académica: desde donde se proponen currículos que redunden en la formación integral de los estudiantes. 4. Gestión con la comunidad: realizar lecturas sobre el contexto e identificar las necesidades propias de la comunidad.
Orientaciones para promover la educación inclusiva en las Escuelas Normales Superiores (ENS) (2020).	Actualmente en Colombia existen 137 ¹⁶ escuelas Normales Superiores (129 oficiales y 8 privadas) muchas ubicadas en territorios rurales, de tal forma que en estas orientaciones se propone fortalecer los Programas de Formación Complementaria con el objetivo que formen maestras y maestros que identifiquen las necesidades de sus territorios y desde el currículo, el Proyecto Educativo Institucional

¹⁵ Según el Anexo Técnico de Resolución 113 de 2020 expedido por el Ministerio de Salud y Protección Social las categorías de discapacidad son: Discapacidad física, discapacidad visual, discapacidad auditiva, sordoceguera, discapacidad intelectual, discapacidad psicosocial y discapacidad múltiple.

¹⁶ Cifra señalada por el Ministerio de Educación Nacional en las Orientaciones para promover la educación inclusiva en las Escuelas Normales Superiores (ENS) (2020).

	(PEI) o el Proyecto Educativo Comunitario (PEC) se realicen los ajustes para atender a los estudiantes con discapacidad.
Orientaciones para promover la trayectoria educativa desde la educación media a la educación superior, en el marco de la educación inclusiva (2020).	Se proporcionan orientaciones sobre cómo las políticas, las culturas y prácticas pueden apoyar la eliminación de barreras de aprendizaje para niños, niñas y adolescentes con discapacidad, enfatizando en que existen normativas estatales, pero los documentos institucionales como el PEI (proyecto educativo institucional) o SIEE (Sistema institucional de Evaluación de los estudiantes) son pilares fundamentales para que se concreten los procesos de educación inclusiva.

Sobre el recorrido compartido anteriormente se puede establecer que, si bien la Constitución de 1991 hace un reconocimiento de atención a las PcD, no lo hace en términos de persona con discapacidad, sino en definiciones como minusválido o disminuido que de entrada desde una mirada de los derechos de las PcD sitúa la discusión en un enfoque médico- rehabilitador donde hay “algo que sanar” para poder *integrar y normalizar*. Como señala Mario Toboso (2017) “La inscripción social de ciertos cuerpos en términos de deficiencia e inadecuación esencial privilegia una comprensión particular de la normalidad que es acorde con los intereses de los grupos dominantes” (p. 76).

Se presenta entonces la discapacidad como una deficiencia y a la persona con discapacidad con menor valor (minusválido- minusválida) en relación con los estándares establecidos a cómo un cuerpo debe lucir y qué se debe hacer para que se parezca a la “norma imperante”. Si se escribe en el buscador de Google las palabras -sinónimo de minusválido- las palabras que aparecen a la fecha son: discapacitado e incapacitado.

Se sigue en una línea capacitista como señala Fiona Campbell (2019)

El giro hacia el estudio de la habilidad y la idea de capacitismo proporciona un nuevo patio de recreo intelectual y exegético, para mapear discursos de nacionalidad, ciudadanía y normas éticas dentro de un período específico; lugar respaldado por configuraciones de lo normativo (dotado, exaltado) y no normativo (esos cuerpos remanentes ‘fallidos’ potencialmente desechables). (p. 140)

Difícilmente se puede separar la idea de cuerpo cuando se habla de discapacidad, pues hay una experiencia encarnada que pasa por la piel de los sujetos que viven la discapacidad, pero sobre todo desde la *norma* se dan directrices de cómo deben ser esos cuerpos para ser funcionales, rehabilitados y en términos económicos de utilidad.

De tal modo, aun cuando en el discurso se plantea que hay un cambio desde la Constitución de 1991 y en la Ley 361 de 1997 se propone una integración total y plena de las personas con limitaciones, se debe mencionar que se sigue haciendo hincapié en un grupo que requiere una atención en términos de fuera y dentro, es decir, las PcD están fuera del sistema, un sistema organizado desde unas ópticas

establecidas, en donde quien quiera pertenecer (estar dentro) debe integrarse bajo unas lógicas de funcionalidad.

No significa que el proceso en Colombia no haya tenido avances en términos del derecho y servicio a la educación inclusiva, pero si es importante resaltar que como derecho atiende a unas lógicas que dejan de lado las intersecciones que viven los estudiantes con discapacidad. Incluso, se evidencia con el Decreto 1421 una apuesta por formalizar y sistematizar con los PIAR la enseñanza a PcD, pero se deja de lado el apoyo que requieren las maestras y los maestros dentro del aula, ya que son las interacciones dentro de los espacios con totalidad de estudiantes y en unas dinámicas que se escapan a lo descrito en el papel, donde se evidencian los verdaderos retos que enfrenta la inclusión en la escuela.

Por otra parte, los documentos y orientaciones emitidas por el Ministerio de Educación Nacional poco o nada son conversados con las maestras en las aulas, con el objetivo de revisar de qué forma enfrentar cuestiones sobre la evaluación flexible de PcD en medio de la preocupación de las instituciones y las entidades territoriales por mostrar resultados que los ranqueen en puestos significativos donde se reconozcan sus avances, según unas pruebas estandarizadas.

Aunque las orientaciones enuncian que las Pruebas de Estado se encuentran en proceso de reformulación para ser adaptadas según sea el caso para los estudiantes con discapacidad, la realidad es que hay escuelas rurales donde los docentes de apoyo pedagógico o educadores especiales, no se han podido desplazar a las instituciones educativas ya que no cuentan con garantías para su desplazamiento y en el caso de solicitar a los padres de familia llevar a sus hijos/hijas a las instituciones principales ubicadas dentro del casco urbano, estos no cuentan con los recursos económicos para el traslado.

De tal forma que, la conversación y el diálogo coherente entre los contextos y la norma siguen teniendo puentes quebrados, por un lado, las maestras siguen gestionando con la comunidad escuchando las necesidades y por el otro las orientaciones siguen dando rutas que no aplican para las realidades presentadas en un país como Colombia.

Problematizando la inclusión educativa

La inclusión educativa en cuanto a concepto aún se encuentra en tensión, de la misma manera el término de discapacidad. Al respecto Lelia Schewe (2020) señala

La discapacidad tiene un “uso social” destinado a generar lástima, compasión y asistencialismo. Se usa para ganar votos, para que el pueblo vea cuán inclusivas son las acciones de un partido, para sostener discursos de hipocresía que transforman los principales postulados de las luchas en eufemismos. (p. 216)

En este sentido, la política sigue sin responder a las necesidades e intereses de las PcD y aunque se intente abordar la discapacidad desde un modelo social, hay cuestiones a considerar como las que identifica Anahí Guedes de Mello en la entrevista con la investigadora Lelia Schewe (2020):

para mí, si bien las estructuras socioeconómicas y el entorno son determinantes para comprender la experiencia de la discapacidad, una perspectiva que define la discapacidad sólo en términos de las barreras, no puede explicarlo porque subestima la diversidad de experiencias entre las personas con discapacidad, que resulta de diferentes tipos de discapacidad y niveles de funcionalidad, además de ignorar que categorías como género, raza, orientación sexual, clase, edad, entre otros, puede ser determinante en el análisis social de la discapacidad. Yo me inclino más a pensar en la extensión de la deficiencia en la lógica lisiada, o en la teoría del crip, para politizar el debate sobre discapacidad. (p. 221)

Recordemos que la teoría crip constituye un sistema de transgresión a los discursos que establecen un “cuerpo normativo”, donde hay una sola manera de concebir el cuerpo (Mario Toboso y Francisco Gúzman, 2010; Mauricio Mareño y Nora Britos, 2020). El término crip de origen inglés se traduce como “tullido”, pero ha sido utilizado para referirse también a “coja/o, tuerta/o, jorobada/o, etc.”. Lo que hicieron las personas desde el movimiento crip fue apropiarse de esas nominaciones para generar resistencias y plantear una crítica sobre los patrones corporales instituidos. Desde este nuevo lugar de discusión sobre la discapacidad se ponen sobre la mesa la mirada asistencial y rehabilitadora que propone el modelo médico y la atención en las barreras sociales que propone el modelo social. El primer modelo con tendencia a normalizar y mejorar los cuerpos, y el segundo enfocado únicamente en

el entorno, dejando de lado las experiencias de las personas con discapacidad y todas las diferentes intersecciones que los y las atraviesan.

Otra perspectiva que vale la pena considerar es la interculturalidad, si bien sus inicios se sitúan dentro de las luchas de las comunidades indígenas de América Latina (Héctor Muñoz, 2002), sus recorridos se acercan a los realizados desde el enfoque de la inclusión.

Antes de hablar de interculturalidad los modelos escolares que trataron la diferencia cultural fueron de corte asimilacionista, integracionista y multiculturalista. El modelo asimilacionista se caracteriza por una educación masiva y homogénea que promueve discursos de adaptación y asimilación de una lengua o cultura dominante sobre otra. El modelo integracionista reconoce las diversidades culturales en el aula, pero no hay acciones específicas que pongan fin a las desigualdades. El modelo multiculturalista que en otros países también es denominado como educación para la diversidad se enfoca en propiciar escenarios donde haya respeto entre grupos mayoritarios y minoritarios, sin importar su diversidad cultural y generalizando las prácticas del grupo sobre el individuo (Sandra Guido y Elizabeth Castillo, 2015).

Ahora bien, el modelo interculturalista propicia escenarios educativos donde las diferencias culturales no se asocian con los fracasos escolares y, por el contrario, se propende por una lectura crítica de los discursos sobre la diversidad y la diferencia, atendiendo a las individualidades y a la experiencia propia de los sujetos.

Sin embargo, la interculturalidad no es sólo un modelo que permite discutir los enfoques de la escuela desde la diversidad y diferencia cultural, sino, además, según Reinaldo Fleuri (2010)

el trabajo intercultural pretende contribuir para superar tanto la actitud de miedo como la de indiferente tolerancia frente al “otro”, construyendo una disponibilidad para la lectura positiva de la pluralidad social y cultural. Se trata, en realidad, de un nuevo punto de vista basado en el respeto a la diferencia que se concretiza en el reconocimiento de la paridad de derechos. (p. 2)

Es entonces la interculturalidad una posibilidad para pensarnos desde la diferencia y no, desde la diversidad, en cuanto la diferencia permite como señala Carlos Skliar (2008)

La diferencia está entre sujetos, no en el interior o en la naturaleza de un sujeto. Y ése es un cambio paradigmático que, a mi juicio, aún no hemos hecho: una transformación ética que desplace la mirada sobre sujetos apuntados como diferentes, y pase a ser una mirada puesta en un nosotros, en aquello que pasa – pedagógicamente- entre nosotros. (p. 15)

El posicionamiento desde un -entre nosotros- es la apertura para pensarnos como comunidad educativa y dejar de lado esa “suerte de obsesión por el otro” (Carlos Skliar, 2008), una obsesión que quiere señalar enfáticamente qué le pasa al otro, qué diagnóstico tiene, qué le falta para alcanzar lo propuesto por la escuela. Por el contrario, se propone pasar a una idea del estar juntos donde están presentes afecciones y conflictos, que son precisamente, los necesarios para acercarnos a una propuesta educativa inclusiva.

Sobre la experiencia

La experiencia como noción ha sido debatida desde varios lugares del pensamiento humano, desde una mirada experimental, positivista y hasta lugares que vinculan la teología, la sociología y la historia. No es una cuestión menor que Martin Jay (2009) haya titulado una de sus grandes obras como “Cantos de Experiencia”, ya que como él mismo indica “la experiencia, es pues un significante susceptible de desencadenar profundas emociones en quienes le confieren un lugar de privilegio en su pensamiento” (p. 16).

Han sido diferentes los lugares desde donde se han dado las discusiones sobre experiencia, iniciando por una revisión etimológica del latín *experientia* que denota juicio, prueba o experimento. La palabra probar (*expereri*) que tiene la misma raíz que *periculum* (peligro) por lo que hay una asociación entre las dos palabras, esto indica que la experiencia ha enfrentado peligros y riesgos y se ha aprendido algo de dichos encuentros (Martin Jay, 2009).

Desde la lengua griega *empiria* significa aprender con base en la observación, de allí que una de las escuelas de medicina griega se llamara Empiriki, lo que refiere una experiencia basada en la observación pura sin ningún tipo de reflexión. Ahora bien, en el alemán la palabra *Erlebnis* es traducida

como experiencia vivida y *Erfahrung* es relacionada con impresiones sensoriales o con juicios cognitivos, donde hay un proceso más amplio basado en el aprendizaje.

Ahora bien, al revisar el camino que la noción de experiencia ha transitado se puede configurar miradas como la de Montaigne donde la experiencia es “tener una experiencia de”, es decir, la experiencia es una prueba que atravesamos los seres humanos y está sometida a la crítica por medio de la razón (Joan Llinas, 2013). Posteriormente, en un enfoque más científico Francis Bacon organiza la experiencia a través de una serie de axiomas que permiten obtener unos resultados específicos o mínimamente esperados (Alex Espinoza, 2016). Pero reflexiones como las de Walter Benjamin y Theodor Adorno sobre la crisis de la experiencia (Martin Jay, 2009) son las que permiten continuar indagando por esa profunda añoranza de darle el lugar a la experiencia compartida, subjetiva y situada que en tiempos modernos perdió su potencia reflexiva y creadora, e incluso desde políticas de gobiernos llegó a tratar de ser borrada y aniquilada de la memoria individual y colectiva.

De esta manera, la experiencia en este capítulo se adentra en una discusión entre la escuela, la mujer- maestra y las posibilidades que la experiencia otorga a quien decide cuestionarla y vincularla, precisamente en discusiones académicas como la que se expone en esta investigación.

La experiencia de maestras, miradas desde la escuela

La escuela es un espacio donde confluyen tantas experiencias como discursos, pensar que una sola voz es la que debe ser escuchada, sería ignorar el gran potencial que tiene la diferencia de voces en la cotidianidad que se vive. Reconocer qué sucede en las escuelas debe pasar por la comprensión de las experiencias que viven los sujetos, según François Dubet y Danilo Martucelli (1998)

Para saber lo que fabrica hoy la escuela, hay que volverse hacia la experiencia de los individuos, hay que intentar comprender cómo captan, componen y articulan las diversas dimensiones del sistema, con las cuales construyen sus experiencias y se constituyen a sí mismos. Es el estudio de estas experiencias lo que debe permitirnos captar la naturaleza de la escuela. (p. 86)

Es desde este lugar que se sitúa la voz de maestras (sí, mujeres) porque dentro de las investigaciones es usual encontrar las experiencias de los estudiantes, de las familias, pero poco sobre

los maestros y aún más investigación narrativa de maestras sobre maestras. Se ha llegado incluso a menospreciar e invalidar la voz de maestras de escuela por no tener el suficiente piso teórico desde donde mirar.

Y es que se ha impuesto una idea desde las comunidades científicas universitarias donde no se tiene una gran expectativa sobre lo que la escuela puede ofrecer como saber y, sumado a esto, las maestras piensan que no tienen la autoridad o fuerza para intercambiar y construir saberes (Cristina, Mecenero, 2009). Lo anterior ha causado que las maestras teman compartir sus saberes y con esto sus experiencias, por lo que es usual encontrar que existe una contundente separación entre la experiencia pedagógica y experiencia de vida, como si la mujer que enseña dejara tras la puerta de entrada del establecimiento educativo, sus otros roles. Daniel Suárez, Liliana Ochoa y Paula Dávila (2003) refieren alrededor de la experiencia de los maestros y maestras

Además de conversar y de escuchar los relatos de los maestros y maestras alrededor de su experiencia pedagógica este “compartir” puede estar rodeado de la posibilidad de conocer historias personales que rodean la vida y han creado relaciones en su experiencia docente. Es decir, hay una conexión entre la vida profesional y la vida personal. (p. 8)

En ese conocer las historias personales que rodean la vida docente se encuentran unos saberes que se han configurado desde las experiencias, saberes que, en la mayoría de los casos, no pueden ser abordados en los formatos académicos de las instituciones y van quedando únicamente en la memoria de las personas que las viven. Sería de vital importancia reconocer esos saberes y articularlos con las investigaciones como indican David Pérez et al. (2020)

Así, comprendemos las experiencias como portadoras y generadoras de un conjunto de saberes, que orientan o modifican a la vez las prácticas y concepciones educativas de quienes las adquirimos y acumulamos a través de lo que Tardif (2009) ha denominado saberes experienciales o existenciales que permiten reconocer a los maestros; nosotros agregaremos a los investigadores como sujetos que no sólo pensamos y actuamos con la cabeza (dimensión cognitiva), sino también a partir de la articulación de diferentes registros asociados con otras dimensiones: éticas, políticas y culturales. (p. 360)

Se ha comprendido que el rol de la maestra está explícita y únicamente enlazado al aula de clase y a las dinámicas escolares del centro educativo, pero ¿qué ocurre con la vida de la maestra? ¿cómo las intersecciones presentes como mujer dan sentido a sus experiencias en la escuela? ¿cómo se conecta la vida personal con la vida profesional en cuestionamientos como los de la inclusión educativa?

Me permito aclarar que, la experiencia aquí abordada, no será tomada únicamente como experiencia pedagógica o educativa, pues en principio existe una experiencia (experiencia de vida) que es desde donde se vinculan las “otras experiencias” sucesivas en la vida de una maestra. El escritor y filósofo Larrosa (2006) ubica de forma precisa la relación entre experiencia y vida “La experiencia es siempre de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y de ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma” (p. 3). Es indiscutible que las experiencias pedagógicas se encuentran presentes en el diario vivir de una maestra y de sus estudiantes, pero la preocupación que me atañe en esta investigación es la experiencia de la maestra como sujeto pasional, un sujeto que como indica Larrosa no es un sujeto que piensa la experiencia solo desde la acción sino desde la pasión, lo que permite que exista en ese principio pasional una apertura, una disponibilidad y receptividad. Según Larrosa (2006) de la pasión también se desprende una epistemología y ética, incluso una política y una pedagogía.

En ese sentido, la investigación de la psicóloga Dulcinea Cardozo (2018) propone una apuesta a una epistemología pasional y rebelde. En su estudio Dulcinea Cardozo señala: “Esta forma de hacer— investigación, sostenemos, es una manera de disputar la integralidad desde una otra sensibilidad política y afectiva que potencia el tipo de universidad/ sociedad/mundo al que aspiramos” (p. 69). Para la autora situarse desde este tipo de investigación (pasional y rebelde) es primero una apertura a la experiencia, en sus palabras “para que la experiencia acontezca, el sujeto de la experiencia tendrá que estar dispuesto, abierto, sensible, vulnerable y expuesto a su propia transformación” (p. 63). Desde dicha apertura, las maestras y quienes escuchen sus relatos podrán comprender las transformaciones que se han dado no sólo sobre las situaciones educativas, sino de los mismos sujetos de la experiencia, es decir, maestras que desde su subjetividad transforman la realidad, pero en ellas también se dan procesos de cambio y resignificación.

Posibilidades sobre el ser y hacer a partir de una experiencia se abren ante el sujeto. El sujeto no sale de la misma manera después de una experiencia, por el contrario, sale afectado por lo vivido y en lo

sucesivo actuará en una decisión por transformar su realidad o permanecerá en un silencio, en el que el diálogo será con su yo interno sin desear actuar sobre qué o quienes le rodean. Muchas veces esa reacción de no retomar la experiencia como una fuerza vital de transformación se realiza por lo que el mundo recalca constantemente, evitar conversar entre la esfera privada y la pública, donde mostrarse vulnerable o sensible no está bien visto.

Precisamente, esa es la riqueza de la experiencia, no como concepto sino como el modo de habitar el mundo “Y la existencia, como la vida, no se puede conceptualizar porque siempre escapa a cualquier determinación, porque es en ella misma un exceso, un desbordamiento, porque es en ella misma posibilidad, creación, invención, acontecimiento” (Larrosa, 2006, p. 5). Desde los análisis o estudios iniciales de algunos autores clásicos como Platón, la experiencia era un obstáculo para la obtención del verdadero conocimiento, esa realidad se vislumbraba como una especie de distractor del mundo de las ideas al que se debía llegar. La historiadora Joan Scott (2001) refiere:

También ha ocasionado una crisis para la historia ortodoxa, al multiplicar no sólo los relatos sino también los sujetos, e insistir en que la historia se escribe desde perspectivas y puntos de vista fundamentalmente diferentes y, de hecho, irreconciliables, ninguno de los cuales es completo ni completamente “verdadero”. (p. 46)

El resonar de esas voces e historias ha convocado en este sentido a los estudios feministas negros que, como relata Patricia Hills (2000) se han invalidado e invisibilizado, distanciando a las experiencias de las mujeres como portadoras de conocimiento. “Como resultado, las experiencias de las mujeres negras de los EE. UU., así como las de las mujeres afrodescendientes a nivel transnacional, han sido distorsionadas o excluidas de manera rutinaria de lo que cuenta como conocimiento” (p. 251).

Desde este posicionamiento, es pertinente aclarar en la perspectiva de la autora Patricia Hills qué es el conocimiento en relación con la sabiduría “El conocimiento sin sabiduría es adecuado para los poderosos, pero la sabiduría es esencial para la supervivencia del subordinado” (p. 257). Por cuántos años se han relegado los conocimientos, pero aún más la sabiduría de las mujeres, son esos saberes los que nos permiten a las mujeres resistir a los embates de un mundo pensado por una lógica patriarcal que minimiza cualquier intento de confrontación. Pero la experiencia femenina sigue su curso y potencia los grandes movimientos académicos, gubernamentales, personales y profesionales que convoca.

Para Nieves Blanco (2015) es la potencia que tiene el saber la que permite encarar las realidades donde nos encontramos las maestras, en relaciones de intercambio, responsabilidad y convivencia.

de los saberes de las mujeres docentes y de la indagación sobre ellos: se trata de la unidad no disoluble entre una misma, lo que hace y el sentido de su acción en relación con la realidad en la que vive; relación que indica e implica vínculo, intercambio y asunción de responsabilidad con y junto a otras y a otros en el mundo común, en el vivir con otras y con otros, en el convivir. (p. 13)

Es desde este lugar, donde se ubica la singularidad y riqueza de la experiencia, un sujeto (maestra) que día a día dentro de su “experiencia de vida” va tejiendo a su vez su experiencia profesional y que tiene una relación intrínseca con el contexto. ¿Cuán importante sería conocer esa experiencia narrada desde la voz de las maestras? ¿Qué relaciones se establecen entre las múltiples experiencias que tiene una maestra desde diferentes espacios?

Transformación de la experiencia

Es tan potente acercarse a la experiencia y vivificarla que Joan-Carles Mèlich (2012) la considera como una fuente de transformación, no un manual para solucionar un problema sino una fuente de formación y deformación.

La experiencia es una pasión, un suceso, un acontecimiento, improgramable, implanificable, impensable... La experiencia es lo que nos sorprende, lo que nos rompe. La experiencia no es ni lo que hacemos ni lo que nos hace, sino lo que nos deshace. (p. 77)

Precisamente, eso que la ciencia ha desdeñado de la experiencia, la cualidad de ser única e irrepetible es lo que le ha figurado que se aborde con menosprecio en la investigación. Aún más se ha confundido la experiencia con experimento, al respecto Joan Carles Mèlich (2012) señala:

Mientras que en la experiencia se da la sorpresa y la novedad, se da la imprevisibilidad, en el experimento estas características son vistas negativamente. En el experimento se busca la confirmación, mientras que en la experiencia se busca la aventura. (pp. 69-70)

Como seres humanos la necesidad de control prevalece, poder tener bajo inspección lo que ocurre en la vida desde miradas y estudios positivistas, pero la experiencia escapa a dicho control, no se puede encapsular la experiencia bajo estándares o parámetros. El mismo autor Joan Carles Mélich (2012) refiere a la experiencia de la contingencia “La experiencia de la contingencia muestra que vivimos en un universo en el que no hay puntos de referencia fijos e inmutables. Los horizontes absolutos se han borrado, y esto nos provoca desasosiego” (p. 69).

Lo anterior es una provocación a enfrentar el desasosiego, a no temer a la incertidumbre, por el contrario, invita a reencontrarse con la duda, a comprender que no hay absolutos y es desde allí que acercándose a una experiencia me narro, me recreo y a su vez otra experiencia se está creando, otro viaje o travesía se está gestando. El maestro Fernando Bárcena Órbe (2006) señala en este sentido:

la experiencia es un viaje y, por eso, pensada como experiencia, la educación es una salida hacia un afuera donde no todo puede planificarse ni programarse. Se trata de un viaje en el que se hace una experiencia, la de una confrontación con lo extraño, la que consiste, también, en escapar de las identidades fijas e inmutables. (p. 237)

Lo citado por Bárcena (2006) dialoga con los objetivos investigativos que desarrollo al hablar que la educación es una salida, un hacia afuera donde existe una confrontación con lo extraño, esto es lo que como maestra siento que ocurre en relación con la inclusión. Las propuestas de inclusión tratan de planificar y objetivar lo que ocurre en el aula, pero la realidad traspasa esos planteamientos teóricos y la experiencia es el viaje que retrata el camino que se trasiega en la escuela. La vida de las maestras escapa a un planificador paso a paso del hacer y desde la experiencia surgen propuestas, preguntas, posiciones y ahora lo que trato de comprender son esas apropiaciones que se dan en medio de dicha experiencia. Así, Dubet (1994) refiere sobre la experiencia de los maestros:

Durante mucho tiempo se ha considerado que el rol social del profesor constituía la identidad de los profesores ... el rol daba lugar a un personaje, esto es, a la fusión de los códigos culturales y de la personalidad. Ahora bien, la imagen que en las entrevistas individuales o de grupo los profesores presentan actualmente de sí mismos es muy distinta, no hablan de su rol, sino de su experiencia, pues dedica lo esencial de sus palabras a decir que no son personajes y que se

constituyen como individuos desde la distancia respecto a su rol y no por su total adhesión. (pp. 87-88)

Se ha generalizado la identidad de las maestras y maestros únicamente desde su quehacer pedagógico, relegando el valor de la experiencia que excede el aula de clase y se expresa en el ámbito privado, llegando incluso a invisibilizarse. De esta manera, la experiencia que sucede en las escuelas no es únicamente pedagógica, sino son experiencias de vida de mujeres y hombres, maestras y maestros que no solo tienen un rol y responden a ser un personaje en la escuela cargado de características “propias” de un maestro- maestra, sino que es un sujeto, somos sujetos cargados de emocionalidades y sentires que invaden la experiencia.

Existe un alto impacto emocional y por lo tanto una maestra no llega a la escuela y quita de sí el ropaje de mujer, académica, indígena, estudiosa, artista, feminista, negra, mujer con discapacidad, madre y, se convierte únicamente en maestra, como indica Antonia Váldez et al. (2016) “Las experiencias transformadoras son experiencias subjetivas de alto impacto emocional con una fuerte incidencia en el modo como las personas se comprenden y reconocen a sí mismas” (p. 169). La manera en que la experiencia es reflexionada permite una transformación y una comprensión de la realidad, pero también permite comprenderse a una misma fuera del rol de maestra.

Todas las anteriores y muchas más condiciones de esa maestra la ubican de forma particular en la escuela, en la vida de los estudiantes, en los discursos de educación y en este caso en los discursos de la inclusión educativa. Aún más, las experiencias inciden de tal modo que las mujeres llegamos a comprendernos de formas distintas, ya no en el sentido estricto del ser maestra sino en la composición de experiencias que nos han transformado a nosotras mismas como mujeres.

Autoridades femeninas, experiencias que no se acallan

Anteriormente se han expuesto las nociones sobre experiencia y cómo esta ha sido ubicada en lugares de bajo reconocimiento, aún más cuando estas experiencias son de mujeres. En este sentido, considero valiosos los aportes de Luisa Muraro acerca de la autoridad femenina. La autoridad como lugar de poder ha sido enfocada al hombre (masculino) como fuente única y veraz de emisión de la

verdad, sin embargo, las resistencias de mujeres a lo largo de la historia han puesto en jaque la idea de que son ellos los poseedores de la verdad y el conocimiento.

Ahora bien, pensar investigaciones sobre las experiencias femeninas es una forma de darle lugar a la autoridad femenina, ya que, si se sigue investigando sobre mujeres desde las voces de hombres, los análisis seguirán respondiendo a una organización que conviene a unas estructuras definidas previamente.

Sólo el reconocimiento de autoridad femenina, convertida en cultura, convertida en algo memorable, «algo que se recuerda porque está inscrito entre las cosas irrenunciables», nos dará certidumbre de existencia libre y nos alejará del peligro que corremos las mujeres de que nuestra experiencia sea traducida «según la lógica y los intereses de los poderes dominantes. (Luisa Muraro, 1999, p. 26)

Si no somos nosotras quienes generemos espacios de discusión sobre lo que pensamos, escribimos o creamos, seguiremos esperando que los acostumbrados espacios heteronormativos brinden la pauta sobre lo que es legítimo o no. Sobre todo, en los espacios escolares pues la casilla de maestra de aula investigadora todavía se encuentra en proceso de ruptura y disociación de los órdenes que la misma institucionalidad pretende continuar.

Y es que en el deseo de querer explicarlo todo, la experiencia se encuentra con unos métodos que intentan definirla desde lugares positivistas o estructuralistas, que poco invitan a las interpretaciones abiertas y dialogadas. Al respecto Patricia Hill menciona “El método narrativo requiere que la historia sea contada, no desgarrada en el análisis, y que se confíe en ella como creencia central, no admirada como ciencia” (p. 258). Desde este lugar para acercarse al análisis es preciso contar con un desgarramiento de la idea de verdad en los relatos y más bien, conjugar el diálogo y sobre todo la escucha a las voces que narran sus vidas para nosotras quienes investigamos, y que en el mismo instante de escucha o escritura nos deconstruimos en el ser.

Desde lo anterior, no se puede pretender escuchar y atender a un relato desde una “autoridad” que minimice a la otra, considero que el hecho de ser mujer y a la vez maestra es entrar en el campo de la experiencia con un despojo de verdad y de total superioridad académica, es por el contrario poner a

conversar las realidades de cuatro mujeres y maestras con vidas vividas en escenarios distintos, con personajes complejos, con responsabilidades autoimpuestas o impuestas en el marco de nuestras propias experiencias.

Son precisamente las juntanzas de mujeres que posibilitan nuevos escenarios donde se interpele por la experiencia femenina, el conocimiento y saber de la experiencia y el reconocimiento de esta para los estudios académicos. Según Luisa Muraro (2007)

La experiencia no da pruebas, su evidencia no es una prueba. Ella simplemente llama al sujeto, digamos incluso que le hace nacer, le invita a tomar la palabra y le sostiene en su pretensión de decir algo verdadero. Y no es un sujeto neutro ni neutral, es un ser viviente que, gracias al lenguaje, junto a otras / otros, da cuenta de lo que a él, a ella, se le manifiesta. (p. 46)

Otro elemento para considerar es que desde la experiencia hay una reflexión profunda por nuestros espacios personales, esos en la mayoría de las veces olvidados por y para las mujeres. Como indica Emma Quiles (2020):

Retirar el saber que habita en nuestra propia experiencia a un lugar privado y personal hace que se vuelva invisible también ante nuestra mirada. La invitación es, pues, recuperar la experiencia de investigación como práctica que nos interroga, que posibilita que nos preguntemos. (p. 398)

Desde este lugar me posiciono como mujer e investigadora, interpeando, urdiendo en mi propia experiencia que me ha invitado incluso a descentrarme en medio de la investigación y la vida misma. Si se piensa en las escrituras de la antigüedad que muestran la presencia del relato individual, se debe citar las Confesiones de San Agustín de Hipona, al respecto Alfredo Abad (2021) indica

cuando se abordan las Confesiones de Agustín de Hipona, las posibilidades de una reflexión completamente distintiva se logran evidenciar: esas búsquedas, esas reflexiones, mostraban notoriamente el camino que una persona había transitado. Ningún libro en la antigüedad tiene la fuerza y la concreción, estilística como conceptual, en el cual logre ponerse en evidencia la voz y el rostro de una individualidad. Las Confesiones muestran una sensibilidad arraigada en el

desgarramiento, en la lucha y el encuentro de un hombre que busca porque reconoce su singularidad. (p. 4)

Es esa sensibilidad la que se evidencia en este trabajo investigativo, las tensiones entre investigadora, observadora, participante ya que durante años las investigaciones donde se hiciera parte más allá de un rol como observador parecían absurdas y carentes de validez epistemológica, hoy en medio del debate, decido pensar en relatos autobiográficos que muestren la experiencia vivida, como señala Maria Passeggi (2020) “La reflexión autobiográfica sobre la experiencia vivida es lo que nos permitiría ir más allá de la inmediatez del presente, para comprender las implicaciones del pasado y las proyecciones del devenir” (p. 104).

La noción de autoridad femenina aún parece lejana cuando hablamos de investigación educativa con enfoques heteronormativos, pero son las resistencias que nacen de la experiencia misma que terminan generando lugares cada vez más amplios para que la discusión entre y al lado de mujeres se realice, cómo no posicionar a la academia en medio de estos debates y preguntarse qué tanta validez se otorga a las voces de mujeres en el medio universitario.

Sobre la apropiación

Aunque los discursos parecieran mensajes que se dispersan y poco se reflexionan o transforman, es preciso señalar que tienen un eco, una apropiación. De esta manera, en el presente apartado se revisa la categoría de apropiación teniendo en consideración las propuestas de Elsie Rockwell y Roger Chartier, a la luz de lo que sucede en la vida de las mujeres- maestras como sujetos de transformación en los espacios educativos.

Antes de indagar sobre lo que es y posibilita la apropiación como categoría en esta investigación, se explora la categoría de reproducción y a su vez las conexiones que tiene con el poder y el control, con el fin de entender la escuela como un campo donde se presentan tensiones.

Críticas a la idea de la escuela como espacio de reproducción

La reproducción es una categoría conceptual trabajada principalmente desde el campo económico, sin embargo, la reproducción no sólo permite entender el desarrollo de un país en materia productiva sino analizar otros espacios donde hay intercambios y por lo tanto producción de saberes.

Hacia el año 1974 Louis Althusser presenta sus estudios sobre la ideología y los aparatos ideológicos del Estado, en el cual expone la forma en la que la producción se encuentra íntimamente ligada con la reproducción, en cuanto el fin de esta última es reproducir las condiciones de producción. Es decir, la producción y la reproducción necesitan una de la otra para efectuarse dentro del proceso, si una empresa produce un elemento para la venta debe asegurarse de reproducir las condiciones necesarias para que exista la materia prima y la mano de obra para producir dicho objeto.

Pero los presupuestos de Althusser no son únicamente, una forma explicativa de conocer el proceso de producción y reproducción, sino una forma de cuestionar las instituciones y el Estado que asumen un carácter restrictivo e ideológico. De tal modo, señala a la escuela como un aparato ideológico del Estado “Todos los aparatos ideológicos del estado, cualquiera que ellos sean, concurren al mismo resultado: la reproducción de las relaciones de producción, es decir, de las relaciones de explotación capitalista” (p. 42).

Para Althusser (1974) desde la escuela se forma a los estudiantes para asegurar el sistema de producción y por lo tanto, se impactan las relaciones de clase en la sociedad, cuyo objetivo es perpetuar unos intereses dominantes sobre los intereses de la clase dominada. Si bien, esto ocurre y no se puede desconocer en una lógica capitalista, también existe en las clases dominadas resistencias en esos campos de lucha donde demuestran sus inconformidades con la lógica impuesta.

Por otra parte, la apropiación como categoría ha sido trabajada por el historiador Roger Chartier como una forma de analizar la cultura y los procesos históricos. Lo que plantea Roger Chartier es que las sociedades o clases subalternas no dan continuidad a dichos proyectos impuestos, sino que, a su manera, buscan formas de disputar el poder o alterar los proyectos.

El seguir a Paul Ricoeur nos permite comprender la lectura como una "apropiación". Y ello, en un doble sentido: por un lado, la apropiación designa la "efectuación", la "actualización" de las posibilidades semánticas del texto; por otro lado, sitúa la interpretación del texto como la mediación a través de la cual el lector puede llevar a cabo la comprensión en sí y la construcción de la "realidad". (Roger Chartier, 1998, p. 481)

Un ejemplo de lo anterior es lo descrito por Roger Chartier (2007) como la apropiación de las clases subalternas de los libros durante los siglos XVI y XVII, ya que muchas personas no contaban con recursos para la compra de un libro o no estaban alfabetizados para realizar su lectura. Es así, que por lo menos alguien cercano sabía leer y en voz alta compartía el texto con quienes no leían; esta era una forma de leer un texto. Además, las mismas imprentas hallaron nuevas formas de imprimir los textos en un formato más pequeño, accesible y económico, haciendo con esto que la población en general pudiera tener acceso a la lectura.

En *Lectores y lecturas populares entre imposición y apropiación* (2007) Roger Chartier indica que hay diversas formas de apropiación que nacen a partir de la relación de las personas con los diferentes textos.

La circulación de los pliegos poéticos, situada entre transmisión oral, fijación impresa y retorno a la oralidad, muestra claramente de qué manera un mismo género puede dirigirse a públicos diferentes, nutrir diversas formas de apropiación y suscitar usos muy opuestos. (p. 105)

Existen pues distintas formas de apropiar los contenidos, las experiencias y la realidad que nos rodea. Para el caso de esta investigación es fundamental comprender los procesos de apropiación que realizan las cuatro maestras en relación con los discursos de la inclusión. Cabe aclarar que no todos los discursos son de carácter normativo estatal, algunos son discursos de las propias comunidades educativas o discursos que las maestras han generado como comprensión sobre el concepto de inclusión. Desde este lugar, se podrán suscitar usos y acciones diversas.

Continuando con Chartier sobre el objetivo de alejar a unas clases determinadas de unos conocimientos específicos, la respuesta sería para mantener un "orden" y continuar con una sociedad

pensada para que los sujetos cumplan con las dinámicas de mercado, al respecto Alain Badiou (2019) señala

En este sentido, se puede sostener la tesis de que en el mundo contemporáneo es la idea de la muerte del sujeto como tal, en beneficio de la existencia de animales humanos competitivos que se reparten –por otra parte, en condiciones de desigualdad absoluta– los recursos disponibles. (p. 75)

El planteamiento de Alain Badiou no se aleja de las realidades que nos abordan diariamente en el s. XXI; situaciones de desigualdad y exclusión. No es raro encontrar hoy en día, que en un mundo tecnologizado donde la Internet es una de las mayores bases de información, aún las personas no tengan acceso, pues en su mayoría la responsabilidad del Estado se aleja de garantizar el derecho al acceso de la misma. Con todo esto, los sujetos encuentran la manera de sobrellevar las tensiones con actos de resistencia en diferentes espacios como la escuela. Al respecto indica Elsie Rockwell (1982)

La institución escolar observada desde nuestras preguntas existe como un “concreto real” en donde la normatividad y el control estatal están siempre presentes, pero no determinan totalmente la trama de interacciones entre sujetos o el sentido de las prácticas observables. En realidad cada escuela es producto de una permanente construcción social. (p. 60)

A partir de las investigaciones desarrolladas por Elsie Rockwell en escuelas rurales de México, ella pudo observar que aunque existieran modelos estandarizados de cómo debían ser y hacer las escuelas rurales mexicanas, la misma comunidad, entre las que se encontraban maestras y maestros, realizaron acciones que determinaban las necesidades mismas del pueblo o la región; es decir, no supeditaron sus propios intereses a los intereses estatales, por el contrario, en ocasiones les costó armarse para defender sus territorios y creencias educativas.

De esta manera, la idea de la escuela como “aparato ideológico del Estado” (Elsie Rockwell, 1986) debe ser reconsiderada pues en las escuelas no ocurren únicamente relaciones de reproducción, entendida esta última como réplicas idénticas de lo impuesto, pues siempre están presentes cambios en la manera en que se interpretan las realidades. La autora en este caso pone en tensión la propuesta de

Althusser ya que desde sus investigaciones identifica otras formas en las que las personas resignifican lo heredado o impuesto, siguiendo su cultura y sus propios procesos de construcción del conocimiento.

Catalogar las escuelas como instituciones de reproducción es olvidar que en dichos espacios habitan sujetos con posibilidades infinitas de respuesta; sería incluso calificar a estudiantes, maestros y maestras como nulos productores de sentido que únicamente siguen las directrices emanadas por un sistema mayor a ellos y ellas. Para Michael Apple (1997) la escuela no es un simple mecanismo de reproducción, por lo que es pertinente observar a las escuelas desde una mirada más compleja y crear una relación con la categoría de apropiación para analizar las diversas relaciones que en los espacios educativos ocurren.

Realidades escolares: el control y las posibilidades de la apropiación en la escuela

Dentro de los análisis sobre la apropiación se considera que esta no significa únicamente la transformación a gran escala en un ambiente específico, pues hacen parte de los procesos de apropiación las acciones (pequeñas) localizadas en los entornos más cercanos, pero que cambian las relaciones entre los sujetos, el saber y la institucionalidad.

Como expresa Paulo Freire (2008) sobre el proceso escritural, este no ocurre por una apropiación del código escrito donde después de aprehenderlo se pasa mecánicamente a una escritura fluida, no, ese no es el proceso. En la escritura la apropiación significa no sólo usar el código escrito, sino usar también la lectura, el pensamiento, el lenguaje y el hacer, en un ciclo constante de usos y adaptaciones. De la misma manera, desde la experiencia ocurren avances, pausas y retrocesos que posibilitan el pensar la realidad, pero sobre todo pensarse como el sujeto que actúa frente a situaciones que le presentan desafíos o retos.

Para Elsie Rockwell (2005) existen cuatro dimensiones que permiten comprender los procesos de apropiación: una apropiación múltiple, una apropiación relacional, una apropiación transformativa y una apropiación arraigada en conflictos sociales.

La apropiación múltiple muestra en la escuela que padres, estudiantes, maestras y maestros se apropian selectivamente y de manera diferente de los recursos culturales disponibles para la escuela. La

selección de cada uno de los sujetos depende del interés que les muestra el recurso ofrecido, de esta manera, no será igual la atención que le proporciona una madre de familia a la presencia o ausencia gubernamental, que la atención que le dará el estudiante o la maestra del centro educativo.

En cuanto a la apropiación relacional esta se vincula con la interacción entre las fuerzas sociales presentes en las escuelas, esto se evidencia en las relaciones, por ejemplo, entre maestras/maestros rurales y maestras/maestros urbanos ya que cada uno defiende y legitima unas formas específicas del cómo enseñar y aprender, pero son los diálogos entre los diferentes sujetos lo que permite comprender los usos que cada educador le otorga a los modelos o enfoques educativos. En este sentido, también se encuentran las relaciones de las maestras/maestros y las Secretarías de Educación de cada Departamento, ya que los proyectos educativos institucionales se enmarcan bajo unas directrices dadas desde las entidades departamentales.

La apropiación transformativa muestra reinterpretaciones y transformaciones en las escuelas que han pasado por los procesos de análisis de sus propias prácticas. En estos casos los movimientos pedagógicos son fundamentales pues convocan a la comunidad que habita el territorio y a su vez las experiencias de las maestras y maestros con el objetivo de pensar una escuela que posibilite la participación efectiva y la toma de decisiones conjuntas.

Por último, la apropiación arraigada en conflictos sociales conlleva al análisis de las luchas sociales que han permeado los espacios escolares. En tal sentido, no es ajena la institución educativa a afectarse por las realidades de conflicto que ocurren en los territorios y la forma en la que dichos conflictos son interpretados y transformados por los habitantes, que terminan siendo estudiantes, maestras y maestros. También, en este tipo de apropiación se encuentran los conflictos relacionados con las luchas magisteriales por sus derechos.

Las cuatro dimensiones pueden darse de forma simultánea o parcial, lo que demuestra que los procesos de apropiación son diversos y se relacionan no sólo con el sujeto de la acción, sino con una comunidad y un contexto particular.

Por otra parte, las realidades escolares no se escapan del sistema económico de allí que se encuentren unos intereses que permean la organización escolar, al respecto Elsie Rockwell (1982) plantea el siguiente análisis

Interpretamos como expresión del proceso de control una serie de interacciones y mecanismos observables y recurrentes, a través de las cuales se imponen, se negocian o se reorientan ciertas relaciones que constituyen la realidad escolar. Como proceso vinculado al poder, el control tiende a articular las acciones del poder estatal; éstas son observables generalmente como disposiciones técnicas, como rutinas aparentemente inocuas, que se modifican con un simple cambio de categorías o de reglamentos; solo en ocasiones aparecen como sanciones, como uso de fuerza. Pero el poder es también una relación, y por ello existe un control implícito, ejercido coyunturalmente por los sectores sociales dominados que exigen, limitan o modifican la realización de proyectos educativos generados desde el Estado. (pp. 62- 63)

En el caso de las normativas educativas, estas se gestan en el marco de los intereses del gobierno de turno, olvidando en muchos casos las experiencias pedagógicas y de vida de la comunidad educativa. Con todo el control operado por parte de las organizaciones estatales, la misma comunidad delimita el impacto sobre las dinámicas y propuestas con mecanismos como la apropiación, es decir, las personas no reproducen de forma sistemática las lógicas establecidas, sino crean y recrean nuevos modos de comprensión de dichas lógicas.

Existe toda una red que posibilita la producción de sentidos y, por ende, de discursos en medio del poder. No son los sujetos un blanco inerte de sujeción del poder y control, son, además, sujetos que pueden ejercer el poder y subvierten las relaciones preexistentes. Esto se puede confirmar cuando desde los mismos discursos escolares se generan ciertas ideas, Michael Apple (1997) señala:

La escuela funciona como un "filtro" entre el hogar y el mercado de trabajo; define a alguien como normal o desviado y éstas definiciones de desviación corresponden por lo general a las necesidades de la economía exterior a la escuela. (p. 59)

Nuevamente se encuentran ciertas categorías que delimitan cómo deben ser o lucir los sujetos en la escuela, no es la escuela por sí misma quien promulga dichas categorías, pero si hace parte de un

organizado sistema que promueve la idea de un sujeto completo, normal, sano, sin imperfecciones, que aprende y produce según un marco mercantil. Hay detrás de toda esta organización una respuesta a los intereses económicos fraguados desde el poder y en el cual entran las instituciones a tomar partido.

Dicho de otro modo, las escuelas entran a formar parte de un mercado educativo, en el que se encuentran rankings para las instituciones que, a partir de unas evaluaciones y unos modelos estratégicamente enlazados con el mundo laboral, enmarcan el éxito o fracaso de un estudiante a futuro. Si se plantea una única forma de ser y aprender ¿qué pasará con quienes se acercan al conocimiento de una forma diferente? ¿qué ocurre con maestras y maestros opositores a un sistema que busca perpetuar un sujeto desde la lógica capitalista?

La escuela es entonces un lugar de tensiones, pero reconocerlo, reproducirlo, apropiarlo y transformarlo también es posible, como indica Paulo Freire (2008):

Es que al poner en práctica un tipo de educación que provoca de manera crítica la conciencia del educando, necesariamente trabajamos contra algunos mitos que nos deforman. Al cuestionar esos mitos también enfrentamos al poder dominante, puesto que ellos son expresiones de ese poder, de su ideología. (p. 78)

Las expresiones del poder son evidentes en las formas en las que se denominan a las personas con discapacidad, como cuerpos y mentes carentes de algo, sin dejar de lado, además, a todas y todos los diferentes que habitamos la escuela, pues desde una mirada amplia de lo que significa la inclusión se comprendería que la discapacidad no es lo único que se encuentra en la escuela.

Al revisar estos presupuestos y específicamente las formas en las que las maestras reciben los discursos de la inclusión educativa en Colombia, se reconoce que estos provienen con unas formas de control en algunos casos de manera implícita, pero no son las maestras simples transmisores del poder de los discursos; estos las atraviesan de distintos modos y ellas construyen nuevos sentidos de los discursos, que se acomodan, que dialogan con sus posiciones personales, profesionales, con el ambiente escolar al que pertenecen y con su propia concepción de lo que significa la inclusión.

La apropiación en las escuelas, una forma de leer la inclusión

Se ha mencionado anteriormente que las realidades educativas son atravesadas por tensiones con el poder y el control, pero los sujetos (maestras) tienen un papel activo en estas tensiones y poseen mecanismos propios de apropiación sobre lo que se presenta en los centros educativos. Es así como, las maestras reciben por una parte la reglamentación y con esto la exigencia de su implementación, pero frente a las exigencias ocurren procesos que analizan sus usos y adecuaciones a las realidades educativas específicas.

De esta manera, las escuelas dependen de lineamientos gubernamentales, pero todos los sujetos que allí permanecen e interactúan realizan procesos de apropiación. Agnes Heller (1987) refiere

Apropiarse de las habilidades del ambiente dado, madurar para el mundo dado, significa, por lo tanto, no solamente interiorizar y desarrollar las capacidades humanas, sino también y al mismo tiempo- teniendo en cuenta la sociedad en su conjunto- apropiarse de la alienación. En consecuencia, luchar contra la “dureza del mundo” significa no solamente que el hombre debe aprender a manipular las cosas, debe apropiarse las costumbres y las instituciones, para poder usarlas, para poder moverse en su propio ambiente y para poder mover este ambiente, sino también que él va aprendiendo a conservarse a sí mismo, a su ambiente inmediato frente a otros ambientes, frente a otros hombres y estratos. (pp. 29-30)

En las escuelas se puede reconocer que cada sujeto se apropia de manera distinta de las situaciones, contenidos, espacios y discursos educativos, como plantea Heller (1987) se debe aprender a manipular las cosas y poder usarlas, manipular no significa en este sentido algo negativo, sino la posibilidad de entrar en el juego del sentido y de la asignación de nuevos significados a distintas realidades. De igual manera, Roger Chartier (1991) señala que hay prácticas diversas que se apoderan de los bienes simbólicos y estos a su vez producen usos y significaciones diferenciadas.

Las percepciones de lo social, en efecto, no son discursos neutros, ellas engendran estrategias y prácticas (sociales, escolares, políticas) que tienden a imponer una autoridad a los otros, a quienes descalifican, a legitimar una dominación y a justificar, frente a los mismos individuos, sus elecciones y sus conductas. (p. 44)

Los decretos llegan a las instituciones educativas y en primera medida son informadas las maestras y maestros para que apliquen lo enunciado en cada una de sus directrices. En muchos de esos discursos lo que prevalece es un lenguaje que impone en los cuerpos y en las mentes de los y las estudiantes una forma de ser y hacer frente al mundo. En el caso específico de la discapacidad, aun cuando se intente mirar esta con el lente de un modelo social, queda corta en el reconocimiento de la interseccionalidad presente en cada una de las vidas de niños, niñas y jóvenes que asisten a las aulas escolares.

En el caso de las prácticas sociales que sobresalen son las de la pluralidad cultural, pero no la del reconocimiento real de todos los sujetos que integran las realidades escolares, ya que se siguen enmarcando a las mujeres y hombres en patrones que propenden por conservar un orden estatal y todo aquello que se aleje “a lo normal o conocido” es de inmediato intervenido en las instituciones. Pero ocurre en las maestras como agentes activos, resistencias y con ello estrategias de acción para confrontar lo que no conversa de manera coherente con las realidades que ellas presentan. Es entonces una tensión constante donde se recibe la norma, se acata porque es una directriz nacional, pero a la vez surge en el intercambio mismo nuevos sentidos sobre lo que se impone.

Ahora bien, al analizar los discursos sobre inclusión educativa estos se circunscriben en políticas internacionales que cada país intenta desde sus propias necesidades y objetivos, adaptar a las escuelas urbanas o rurales en un mecanismo de respuesta frente a lo que las comunidades reclaman y a los intereses de los agentes nacionales y locales. Lo paradójico es que no se escucha a las comunidades y en el caso del grupo de maestras lo que se evidencia en la realidad es que las políticas desconocen los saberes de las maestras y llegan a las escuelas como una imposición de pasos a seguir para “conseguir la anhelada inclusión educativa”.

El proceso de apropiación como constitutivo del trabajo de maestro es particularmente relevante. Las demandas cognoscitivas y afectivas que plantea cualquier grupo de niños —como componente objetivo de ese trabajo— pone en juego necesariamente la historia personal del maestro, es decir, la historia de sus apropiaciones. (Elsie Rockwell, 1982, p. 69)

Al hablar de la historia personal de la maestra se crean intersecciones entre lo que esa mujer-maestra ha vivido fuera del aula de clase para dialogar con su ser en diferentes roles y situaciones. La

mujer – maestra que es madre, la mujer- maestra que es madre y tiene un hijo/hija con discapacidad, la mujer- maestra que vive en la ciudad, la mujer- maestra que vive en la ruralidad o trabaja en la ruralidad, la mujer- maestra indígena, afro, con discapacidad, feminista, gay, entre otras. Las intersecciones presentes son parte de la historia de las apropiaciones y determinan de qué forma se responde frente a las demandas de las escuelas.

No obstante, la historia personal conversa con cada forma escolar, Elsie Rockwell (2011) refiere al respecto “Cada forma escolar estructura diferentes condiciones de tiempo y espacio y propicia diferentes relaciones y modalidades de apropiación” (p. 246). En este sentido, cada escuela tiene una historia como espacio físico, en ocasiones fueron espacios de reivindicación de derechos por parte de la comunidad, llevan en su legado el paso de los años de maestras y maestros que han forjado, por ejemplo, proyectos productivos con ayuda de las familias. Son en estos casos donde las apropiaciones son únicas, no existen dos escuelas iguales aun cuando existan en el mismo territorio varias escuelas, ya que cada una responde a dinámicas propias y sujetos que a partir de sus propios procesos otorgan sentidos nuevos.

Las relaciones que se dan en la escuela son tan complejas pues existen tejidos que no son reconocidos a simple vista, pero que están presentes y muestran la apropiación que cada sujeto realiza. Como indica la docente Núria Simó (2019) los docentes son reflexivos y en las escuelas se realizan apuestas sobre una educación democrática y por lo tanto inclusiva, aun así, muchas de sus reflexiones no son tenidas en cuenta como muchos de ellos y ellas expresan.

La significación del trabajo docente esta dado, no obstante, por las determinaciones que se les imponen como funcionarios de una institución burocrática. Puesto que podrían ser definidos como “subalternos poderosos”, esa tensión permite un amplio margen de acción que los ubica como “sujetos claves en la eventual transformación de la escuela”. (Graciela Batallán, 1999, p. 8)

Hay una presión laboral en la que se encuentran inmersas las maestras y maestros, desconocerla sería invisibilizar en gran medida la razón de los silencios que ellas y ellos prefieren tener ante situaciones específicas. De todas formas, hay en la misma profesión una suerte de amplitud de acción que le apuesta a cambios sustanciales sobre la educación, estos son: semilleros de maestras, grupos de investigación junto con estudiantes y familias, eventos organizados sin presupuesto asignado

cuyo único interés es dialogar sobre lo que todo el mundo ve, pero en lo que se sienten solas y solos; maestras y maestros que quieren transformar sus prácticas y las dinámicas del aparato escolar.

De esta manera, no se puede hablar de apropiación sin vincularla con la acción “El término inequívocamente sitúa la acción en la persona, en tanto que él o ella toma posesión y utiliza los recursos culturales disponibles”. (Elsie Rockwell, 1996, p. 141). Sin interesar si los entes gubernamentales escuchan o no, toman nota a las peticiones del profesorado o pasan inadvertidas sus reclamaciones, los maestros y maestras se ingenian formas de apropiarse de los desafíos que se presentan y realizan acciones concretas en relación con sus propios espacios escolares.

Ahora bien, la apropiación como campo de acción invita también a la resistencia frente a situaciones que no son respondidas, Elsie Rockwell (2006) precisa

Siempre se entretajan en la trama de la reproducción procesos de apropiación real del conocimiento y de resistencia frente a la discriminación social. Siempre se abre la posibilidad de una verdadera indignación (y no solo una oposición) frente a determinados actos —incluyendo actos de habla— que ocurren en espacios escolares. (p. 234)

Si se piensa alrededor del tema de la discapacidad y la discriminación en las escuelas, son varios los procesos de apropiación y de resistencia que realizan niños, niñas y jóvenes con discapacidad, y a su vez procesos de resistencia de los mismos maestros y maestras. No ocurre una simple oposición o negación de los discursos que discriminan a los estudiantes o las políticas de inclusión educativa, sino que hay acciones concretas por parte de las comunidades que enfrentan las difíciles condiciones.

Un ejemplo de lo anterior fue relatado por Elsie Rockwell (2006) cuando en una escuela se les exigía a los niños indígenas que usaran todo el tiempo la lengua española. Lo que hacían los niños y niñas indígenas era resolver el ejercicio matemático en su lengua materna en privado, y posteriormente discutir en grupo quién sería el representante para exponer el resultado frente a toda la clase. Lo que se evidencia aquí es una forma de apropiación del conocimiento escolar desde sus propios intereses y no como una “negación a aprender” (Frederick Erickson, 1986).

Se ha llegado incluso a señalar que niños y niñas indígenas no quieren aprender o se niegan a ser escolarizados cuando no siguen las directrices indicadas por la institucionalidad. Lo que se ha encontrado es que el bajo rendimiento no va relacionado con su cultura o su lengua, sino con la falta de apertura de las instituciones al reconocer otras formas de apropiarse del conocimiento que se pretende enseñar.

En general la resistencia posibilita la generación de nuevas acciones y conlleva cambios a nivel institucional de las escuelas y a nivel de las concepciones de otras maestras y maestros. Al respecto María Cristina Martínez y Juliana Cubides (2012) refieren

Resistir remite a aquellas fuerzas que se movilizan e instalan en la subjetividad para provocar la acción crítica y la emergencia de nuevas acciones. Fuerzas que operan en el adentro y afuera, en la trama y en la estructura; afuera para ser capaces de leer y comprender críticamente las realidades y replantear nuevos horizontes de sentido, adentro para efectuar los cambios necesarios y poder pensar y actuar desde lógicas instituyentes. (p. 83)

La educación no es cumplir con una jornada académica para los estudiantes y las maestras, que luego de terminado un horario escolar significa la separación del ser que los comprende. Todo lo contrario, ocurre a quienes depositamos en la educación parte esencial de nuestras vidas, unas relaciones interpersonales fuertes, ni el fin del año escolar corta lazos entre una maestra, sus estudiantes y familias, estos lazos permanecen en el tiempo y aun cuando las actividades propuestas se hayan pensado en términos estrictamente pedagógicos, de seguro inciden en los sujetos que son hoy en día.

De tal modo, hay una fuerza de transformación en la apropiación y en la resistencia que propone pensar y hacer de forma distinta las situaciones escolares de aprendizaje y enseñanza. La resistencia surge a partir de un posicionamiento frente a una realidad y las herramientas de la resistencia pueden surgir cuando se apropian los discursos (Elsie Rockwell, 1992). Lo anterior plantea en el caso de las maestras movimientos en sus estructuras de pensamiento y acción, en lo que se entiende por sus esferas de acción públicas o privadas que lejos de ser separadas tajantemente, se encuentran en constante vinculación. Estos entrelazamientos de distintas capas de la vida de una maestra son parte de

los procesos de apropiación y resistencia, ambos procesos plantean creaciones de sentido en las realidades escolares.

Tercera Parte

Metodología

En el presente capítulo se presenta y justifica la perspectiva investigativa, el diseño metodológico, los instrumentos utilizados, los contextos educativos y un relato de vida de las mujeres participantes en esta investigación. Además, se exponen las implicaciones que conlleva ubicarse en un enfoque biográfico- narrativo, como sus retos o desafíos.

Abonar el camino para iniciar la conversación

Narración: espirales en las voces escuchadas

Como parte fundamental de esta investigación se encuentran las voces de maestras de escuelas rurales y urbanas, en esta medida para su análisis y comprensión es necesario recurrir a la narración como eje teórico que permite recuperar los saberes que se encuentran en los relatos y experiencias de vida de dichas maestras.

De tal modo, en este apartado se presentan discusiones sobre qué es la narración, sus posibilidades en la investigación, en la inclusión educativa y, por último, las tensiones que presenta el ser mujer- maestra cuando se habla de narración.

Ahora bien, es preciso clarificar antes de iniciar que la narrativa además de ser un enfoque metodológico en auge dentro de la investigación educativa es como señala Maria da Conceição Passeggi (2015) la posibilidad de pensar-nos desde una epistemología de la narración desde y para el Sur, donde se sitúen las voces y las experiencias. La autora enfatiza en este punto, ya que se siguen replicando formas de hacer investigación situadas desde y para el Norte, olvidando que hay unas maneras en las que los sujetos desde y para el Sur, relatan sus historias de vida.

Lo que indica Maria da Conceição Passeggi es revisar el enfoque metodológico en los países latinoamericanos, atendiendo que no es solo cuestión de formalismos, sino de reflexiones sobre el

sujeto que narra, cómo narra, desde dónde y por qué utiliza ciertos elementos narrativos en sus relatos que corresponden a su cultura, a su forma de hablar y escribir.

En este mismo sentido, Patricia Hill (2000) señala la importancia de revisar las epistemologías empleadas en las investigaciones ya que estas determinan “qué preguntas merecen investigación, qué marcos interpretativos se usarán para analizar los hallazgos y qué uso se le dará al conocimiento resultante” (p. 252). No es una cuestión menor el problematizar desde dónde se sitúa la epistemología narrativa y cómo será su lectura para los análisis posteriores, ya que los estudios siempre se mueven en un contexto de dominaciones sobre qué es conocimiento, qué no lo es y cuál conocimiento es validado.

Narración en y para la escuela: posibilidades para pensar la investigación educativa

Para autores como Max Van Manen (1994) recurrir a la narrativa es un enfoque investigativo que vincula experiencias que han estado olvidadas por las ciencias y presta atención a lo que ocurre en la vida cotidiana de los sujetos. Además, la narrativa posibilita apropiaciones de la experiencia vivida con el fin de comprender qué sucede en el desarrollo profesional y personal de los educadores (Antonio Bolívar, 2001) tomando como fundamento las voces de quienes hacen parte de los espacios escolares se potencia la investigación en educación. En la misma línea, investigadoras como Jennifer Nias (1989) relatan el trabajo realizado a partir de la experiencia de docentes de primaria al demostrar que existe una fuerte conexión entre el desarrollo personal, la expresión personal y su consecuente impacto en la política.

Dichas conexiones se desvirtúan en los procesos investigativos, ya que durante mucho tiempo se ha persistido en una escisión entre lo físico y lo mental, entre lo racional y lo corporal, incluso entre lo femenino y lo masculino (Fernando Hernández, 2011), pero el giro hermenéutico permite como señala Hans- Georg Gadamer (1998) vincular al ser en la investigación y estar en conversación, esto significa “salir de sí mismo, pensar con el otro y volver sobre sí mismo como otro” (p. 356). El autor José Sierra (2011) lo expresa en su texto “Lo personal es la vida, los encuentros que compartimos; las relaciones que tejemos, que se anudan, que aprietan o que se deshacen. Y es en esas relaciones donde vivimos, donde crecemos, también donde investigamos” (p. 122). Lo que posibilita la narración en educación es vincular la experiencia de quienes están en las aulas escolares, que tienen mucho por contar pero que durante años se han silenciado sus voces y relatos dentro de un marco de metodologías de investigación

de corte positivista que buscan verificar las prácticas para generar teorías. Lo que sucede en las escuelas es que la vida de las maestras está lejos de cumplir a cabalidad la teoría de los libros de pedagogía, pero en cambio sí se relaciona con las circunstancias que se viven con los estudiantes en sus contextos rurales o urbanos.

En ocasiones, la vida escolar se ha convertido en un sistema organizado y contemplado única y exclusivamente desde lo curricular, en la que la experiencia valorada es la pedagógica, relegando otras experiencias que no ocurren dentro de la escuela, que se dan en otros escenarios pero que llegan a las aulas e impactan el diario vivir. Esa es la vida de una maestra, una formación que no sólo se realiza en la universidad sino en su experiencia de vida; compuesta por sus relaciones familiares, personales y con otras mujeres partícipes de su tejido vital.

Por otra parte, narrarse es asociado la mayoría de las veces con un ejercicio escritural ajeno, limitado solo para escritores, no para las maestras. Una narración que debe seguir una estructura definida, evitando caer en charlatanerías, pero ¿Qué es la narración para la escuela? ¿Qué permite la narración en la escuela para las maestras y maestros? Como señalan las maestras Yuly Conrado y Liz Henao (2020) en su estudio:

A través de la historia, la voz del maestro ha quedado relegada a los parámetros establecidos por agentes gubernamentales, que se han encargado de legislar en el campo educativo sin tener en consideración los pensamientos, emociones y experiencias de las personas que están a cargo del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, es decir, los maestros. Esta situación ha llevado a que sea considerado inferior, pues al no ser tenido en cuenta, es limitado a ser un simple ejecutor de lo que se requiere a nivel gubernamental y además, acaba siendo deslegitimada su función, viéndose como un operario del sistema educativo. (p. 182)

Es precisamente la invisibilización de las voces de las maestras lo que no permite conocer qué sucede más allá del seguimiento curricular o de las instrucciones normativas que desde el Ministerio de Educación se establecen, pareciera entonces que la única narración conocida por la institucionalidad es el diligenciamiento de formatos que den cuenta del “debido proceso con los estudiantes”, pero no permiten que las maestras pongan en tinta o a viva voz sus ideas, experiencias y saberes.

De esta manera, es pertinente pensar en lo que posibilita la narración en la escuela, como indica Daniel Suárez et. al (2004):

Al contar historias sobre la escuela y sus prácticas pedagógicas, sobre los aprendizajes de los alumnos y las alumnas, sobre las vicisitudes e incertidumbres escolares, sobre las estrategias de enseñanza y de gestión escolar que adoptan y los pensamientos que provocaron horas y horas de trabajo escolar, los/as docentes hablan de sí mismos, de sus sueños, de sus proyecciones y realizaciones. (p. 11)

Cuando las maestras hablan de sí mismas, de quienes son como mujeres, madres, hermanas, esposas, académicas; se pueden comprender otras intersecciones que las atraviesan, por ejemplo, la situación económica y social, la relación con el territorio urbano o rural y las posturas sobre la discapacidad, la exclusión y la discriminación.

En este sentido, la narrativa media no sólo la realidad propia, sino la realidad social (Jerome Bruner, 2003), es decir, lo que posibilita la narración no es un soliloquio sino una alusión permanente a la realidad que circula.

Con el tiempo, nuestras historias creadoras del Yo se acumulan, e inclusive se dividen en géneros, envejecen y no sólo porque nos hacemos más viejos o más sabios, sino porque las historias de este tipo deben adaptarse a nuevas situaciones, nuevos amigos, nuevas iniciativas. (p. 93)

En estos términos, no sólo se está hablando y reflexionando a partir del relato de la historia propia (personal), sino también de todas y cada una de las posibles conexiones con los diferentes espacios que se habitan y discursos que circulan.

Dentro de este marco aparecen otras consideraciones a tener en cuenta en lo que respecta a la narración en la época actual, para Joan Mèlich (2000) la narración se diferencia de la información en varios sentidos; la narración no obedece a una novedad o a una moda del día a día; requiere de la memoria, pues esta es su fuente de vida y se requiere de la memoria para poder continuar narrando la experiencia y transmitirla de generación en generación. Este análisis lo realiza Joan Mèlich (2000) en el

contexto de un reconocimiento por los relatos de las personas sobrevivientes en Auschwitz donde sus historias nos llevan a reconocer el trasegar humano y la posibilidad de acercarnos a la experiencia vivida cuando la leemos o escuchamos. Además, plantea la discusión sobre el olvido de la narración en nuestro tiempo y señala Joan Mèlich (2000):

Y este olvido es una muestra más de la negación del Otro, de la muerte del Otro propia de la modernidad. Y la educación, en el olvido de la palabra narrada, se ha vuelto cada vez más una transmisión de capacidades técnicas y de conocimientos, hasta el punto que ella, la educación, en sí misma, está siendo considerada una tarea técnica. (p. 138)

En este orden de ideas, desde la escuela también se niega al otro, se le olvida y por lo tanto no se le escucha, en términos de narración, sus relatos no se están escuchando y no se permite que resuenen sus experiencias y transformaciones. Otro argumento adicional para atender a la experiencia de las maestras y lo más importante, desde sus relatos de vida.

Uno de los elementos a considerar cuando se habla de narración es que dichas narrativas no sólo aluden a los sujetos, los contextos en los que interactúan diariamente también hacen parte de sus propias representaciones (Sandra Aya, 2010). Desde esta perspectiva atender a los relatos de vida proporciona una visión de lo que sucede en lo personal o profesional de los sujetos y también, cuenta sobre la escuela donde se encuentran inmersas las maestras, de sus relaciones con otros- otras, de las tensiones presentes en otros espacios que inciden en su actuar diario. A su vez, la experiencia ha sido permeada por otros lugares que ha habitado la mujer- maestra (hogar, institución en la que se formó) y que han dejado huella en sus experiencias y por lo tanto impactan en el relato narrado.

En este sentido, desde la narración es fundamental considerar de qué manera los espacios escolares, en este caso rurales y urbanos dan sentido a la experiencia, Christine Delory (2000) señala “la escuela misma, –en tanto que espacio físico, social y político en sentido amplio–, representa un campo particular de experiencias correspondientes a conquistas existenciales determinantes para la formación futura” (p. 13). Más allá de ser un espacio de enseñanza- aprendizaje, es un espacio donde se evidencian relaciones de poder; son espacios donde incluso la planta física muestra la presencia o no del Estado en relación con las necesidades de la comunidad; son espacios donde se hallan historias de reivindicación

de derechos, de precarización del trabajo de maestras y por qué no decirlo, de las luchas diarias de las maestras en situaciones particulares donde ellas resultan siendo las primeras responsables.

¿A qué se la llama narrativa?

Teniendo en cuenta lo anterior y estableciendo que con ayuda de un enfoque narrativo la experiencia puede ser reconocida, es conveniente revisar las distintas acepciones que la narrativa puede tener. Para los autores Antonio Bolívar y Jesús Domingo (2001) la narrativa se puede definir en tres aspectos: a) como forma de expresión oral o escrita, b) como forma de investigación narrativa donde existe un método para comprender los relatos y su uso y c) en cuanto dispositivo que genera cambios en las prácticas. Atendiendo a la anterior distinción, ocurre que en la investigación narrativa se puede contar con relatos de vida o historias de vida. Varios autores (Antonio Bolívar y Jesús Domingo, 2001; Fernando Hernández, 2011) señalan una diferencia entre relatos de vida (life story) e historia de vida (life history). La primera (life story) corresponde a narraciones en retrospectiva donde el mismo protagonista comparte fragmentos de su vida; la segunda (life history) corresponde a una elaboración más completa a partir de los relatos de vida que incluye, además, recursos distintos a las fuentes orales de sus protagonistas para complementar con mayor rigor la historia de vida.

Por otra parte, para Jorge Aceves (1999) dentro de las historias de vida se encuentran las historias de vida completas e historias de vida focales o temáticas, en este caso, se toma en esta investigación los relatos de vida como fuente oral principal para formar una historia de vida focal sobre algunos aspectos personales y profesionales que han hecho parte de los procesos de apropiación de los discursos de inclusión por parte de las maestras.

Considero fundamental para esta investigación no abandonar el concepto de historia de vida, ya que si bien, no se realiza un relato desde el nacimiento hasta la época actual de cada maestra, si hay acontecimientos que marcan la vida de las maestras en su comprensión de los discursos de la inclusión y no son relatos separados que se interpreten de forma independiente, sino por el contrario tejen sentido de forma conjunta.

Ahora bien, la autobiografía es una forma de presentar dentro de la narrativa las memorias personales de un sujeto que relata y escribe su propia historia. Sin embargo, al realizar una lectura

crítica en perspectiva de género donde en inicio las autobiografías femeninas no eran consideradas válidas o si quiera importantes, Nara Araujo (1997) afirma:

La crítica feminista, participante activa del debate teórico actual, ha asumido sus posiciones en relación con la autobiografía. Interesada en el destronamiento del ya famoso sujeto universal, supuestamente neutro, pero en realidad occidental/blanco/masculino, discute el concepto humanista/liberal/positivista que asocia la autobiografía con la grandeza de una vida pública. Esta supone la exclusión de las mujeres, habitualmente separadas de lo público y cuyas existencias cuando han participado de esa "grandeza", han sido más excepcionales que representativas. (p. 77)

En tal sentido, las autobiografías de mujeres- maestras de escuela no han sido tomadas en cuenta con la suficiente contundencia que otras autobiografías, ya que se sigue desconociendo el valor experiencial que estas aportan en discusiones sobre educación. De tal manera, es necesario crear espacios donde dichas historias tengan un lugar para ser leídas y conversadas entre mujeres de diferentes contextos, con el objetivo de transgredir viejas concepciones (Nöel Valis, 1990) que establecen que la vida de las mujeres debe considerar ser relatada en espacios privados y no atreverse a salir a la vida pública.

El tiempo, la identidad y la narración

Ricoeur plantea una relación entre el tiempo y la narración "Todo lo que se cuenta sucede en el tiempo, arraiga en el mismo, se desarrolla temporalmente; y lo que se desarrolla en el tiempo puede narrarse" (Paul Ricoeur, 2000, p. 190). El autor señala que precisamente la narración da cuenta de una existencia temporal, lo que ocurre en la vida de los sujetos se da en un tiempo y también el momento narrativo ocurre a su vez, en un tiempo específico. El narrador entonces tiene la posibilidad de romper con un orden lineal del tiempo, es decir, transita entre el pasado, el presente y el futuro; hace uso de la analepsis como recurso narrativo donde hace una retrospectiva de un hecho del pasado o utiliza la prolepsis para relatar un hecho que podría ocurrir en el futuro.

Dicha existencia temporal narrable permite al narrador, ejercer en términos de Paul Ricoeur (2000), una reflexión, que él define como "...el acto de retorno a uno mismo mediante el que un sujeto

vuelve a captar, en la claridad intelectual y la responsabilidad moral, el principio unificador de las operaciones en las que se dispersa y se olvida como sujeto” (p. 200). Es en el relato, donde los sujetos narradores de sus experiencias temporales pueden repensar y re significar el obrar humano. Los relatos son entonces, algo más que un “producto del lenguaje”, como señala Jerome Bruner (2003) son de tal fecundidad y diversidad que además de ser variados, son fundamentales para las interacciones sociales.

De esta manera, el relato permite establecer relaciones de comunicación con otros, no únicamente a lo que atiende a recepción y emisión de mensajes, sino a la criticidad que como sujetos expresamos en la relación con un contexto vivido o anhelado, donde en una conversación intentamos ponernos en el lugar del otro, o acercarnos a imaginar el lugar descrito y los sentimientos experimentados, a la vez que, al autor de su propio relato, le permite pensarse y transformarse pues con el relato se rememora lo vivido y nuevamente con la distancia frente a la realidad se ubica el hecho mismo. Christine Delory- Momberguer (2015) expresa que la base de todas las asociaciones humanas es el relato, en la que vivir en sociedad es compartir los mismos relatos. Por tal razón, la narrativa desde hace algún tiempo se inscribe como una posibilidad para hacer investigación, a partir de las “historias-relatos” de los sujetos inmersos en realidades específicas y quién mejor que las maestras para narrar sus acontecimientos y volverlos historias de vida.

Por otra parte, Paul Ricoeur dentro de sus postulados, retoma la categoría de identidad, caracterizándola en términos dinámicos donde la concordancia y discordancia está latente. En tal sentido, para Paul Ricoeur (1996) la identidad narrativa es la identidad del personaje, no es una identidad distinta a las experiencias de la persona entendida como personaje de relato. Para aclarar un poco más esta postura se recurre a dos características de la identidad, la mismidad y la ipseidad. La mismidad (en latín *ídem*) refiere Paul Ricoeur “es el carácter, el conjunto de signos distintivos que permiten identificar de nuevo a un individuo humano como siendo el mismo” (p. 113). Además, el autor alude a la cuestión de la permanencia en el tiempo, donde están presentes lo heredado como parte de lo biológico, pero a su vez los cambios a través del tiempo. En relación con la ipseidad (en latín *ipse*), el autor señala

Esta ipseidad, a diferencia de la mismidad típica de la identidad biológica y del carácter de un individuo, consiste en una voluntad de constancia, de mantenimiento de sí, que pone su sello en una historia de vida enfrentada a la alteración de las circunstancias y a las vicisitudes del

corazón. Es una identidad mantenida a pesar de..., a despecho de..., todo lo que inclinase a traicionar la palabra dada. (Paul Ricoeur, 1996, p. 137)

De tal manera, la identidad- ipse añade una reflexividad y responsabilidad en el actuar, y es que es importante resaltar que para Ricoeur en el obrar y no obrar, hay hechos de interacción “no atender, dejar de hacer, es también dejar que otro haga, a veces de forma criminal” (Ricoeur, 1996, p. 158).

Pero ¿Pensamos que dichas identidades están separadas? ¿Son acaso dicotómicas o caso son dialécticas? Se suele pensar en separaciones cuando se alude a una identidad, pero para Ricoeur ambas identidades se conjugan, trastocan, enfrentan y tensionan. Existe en este autor una alusión a la apertura, a la posibilidad que mismidad e ipseidad no se estanquen, sino por el contrario se encuentren, una alimenta a la otra. Esto ocurre porque en el camino narrativo hay un encuentro con el otro, no olvidando que soy yo mismo, comprendo que en el exterior hay otros, hay otro, hay una realidad que se resignifica cada día.

Para Ricoeur la identidad narrativa es un puente entre las dos identidades como se expuso anteriormente, pero a su vez como indica Gabriela López (2016), funciona como laboratorio imaginativo de experiencias de pensamiento, donde hay una vía a un sí reflexivo, un sujeto capaz de descubrir y transformar. Como se ha afirmado, la narración es una posibilidad para reconocer a los sujetos en términos de sus experiencias y la identidad narrativa un puente que podría ser utilizado para que las voces de las maestras se escuchen con mayor fuerza e impacten no sólo el ser de la maestra, como mujer, sino que traspase los límites de la escuela para transformar incluso los discursos de inclusión educativa.

Inclusión educativa en clave de enfoque narrativo

Ahora bien, en el caso de la inclusión educativa no sólo se hace referencia a una serie de leyes, normativas, decretos; sino a otro tipo de documentos - relatos que circulan en la escuela, pero también en las experiencias de vida de quienes habitan las comunidades escolares. En este sentido, Christoph Wulf (2015) señala

La investigación biográfica es de una importancia especial para la ciencia de la educación ya que nos brinda información acerca de cómo las personas experimentan y procesan los acontecimientos de sus vidas, incluyendo las medidas educativas. Descubrimos cómo y por qué las personas asignan tal sentido y tal significado a los acontecimientos de sus vidas. (p. 22)

De tal modo, que cuando escuchamos un relato estamos siendo partícipes de la forma en la que la otra (el otro) ha procesado distintos acontecimientos de su vida, por ejemplo, el proceso de educación inclusiva por parte de las maestras que laboran en escuelas rurales y urbanas.

La inclusión educativa exige compromisos de los gobiernos, pronunciamientos de la política pública e impacto a los presupuestos de las naciones, pero en ocasiones se olvida que para hacer posibles cambios estructurales en las escuelas no se requiere una mirada vertical de la situación, sino una convergencia horizontal de fuerzas presentes, dentro de las que se encuentran las maestras.

Como señala Ángeles Parrilla Latas (2021) en su conferencia “La investigación biográfico narrativa en Educación Inclusiva: desafíos actuales” no se puede pretender hablar de inclusión cuando se excluyen las voces de quienes están en la escuela, no se puede hablar de inclusión cuando las metodologías aún son excluyentes y se deja de lado al maestro- maestra como experto en sus saberes y experiencias.

De allí que sea usual asumir investigaciones cualitativas en educación, pero esto no significa que atiendan a escuchar las voces de sus protagonistas, en ocasiones dependiendo el método, se acomodan unas herramientas de recolección de datos y el aseguramiento de unos resultados según unos intereses dados por sentado a priori. Con lo anterior, no se argumenta que el establecimiento de categorías sea innecesario, sino que al hablar de educación las/los investigadoras/es puedan tener un posicionamiento desde la apertura a lo que surja en los estudios y no ceñirse únicamente, a un marco teórico con el afán de cumplir con unos objetivos estáticos que poco responden a las realidades de las escuelas vividas por las maestras y maestros.

Incluso como señala Antonio Bolívar (2012) citando a Norman Denzin (1995)

la investigación narrativa introduce una seria “fisura” en la investigación cualitativa habitual: la experiencia vivida no es algo a captar por la investigación, es de hecho creada en el propio proceso investigador. Esto torna problemática (crisis de representación) la relación entre experiencia y texto. También los criterios habituales de validez, generalización y confiabilidad se tornan problemáticos (crisis de legitimación). (p. 80)

Ahora bien, cuando se intenta comprender la inclusión educativa no se puede atender únicamente al análisis de las prácticas pedagógicas de las maestras, en este sentido Jean Clandinin y Michael Connelly (2006) concluyen “el conocimiento de los maestros era una construcción narrativa compuesta en la vida de cada maestro y que se hacía visible en sus prácticas” (p. 7), es decir una narrativa que comprende quiénes son, cómo son sus vidas, pues el conocimiento o saber no solo se compone de lo que han leído de las políticas de inclusión educativa y su consecución en las aulas, sino lo que se ha tejido en sus realidades personales fuera del espacio escolar, ya que llegan con experiencias personales a dotar de nuevos sentidos y transformar concepciones sobre la educación.

Por otra parte, cuando se investiga sobre inclusión educativa es necesario ampliar la concepción de inclusión donde se encuentran las personas con discapacidad, en este caso estudiantes que sufren situaciones de discriminación o exclusión, pero también, otros sujetos en la escuela, al respecto María Márquez, Analía Leite y Piedad Calvo (2017) refieren

Lo relevante son las vidas, los relatos de las personas participantes, la escucha, el diálogo y la ética. Tal vez uno de los desafíos, que destacamos en este texto, es el diálogo con quienes no son normalmente escuchados e incluso han estado a lo largo de la historia marginados y marginadas como actores y productores de conocimiento. Es por esto que las personas diagnosticadas con enfermedades mentales, los maestros y maestras anónimas y las mujeres mediadoras producen otro modo de ver la sociedad, la escuela, la educación y los sujetos. (p. 103)

Hay entonces unas otras miradas sobre lo que ocurre en la sociedad y en la educación que no son únicamente de dominio gubernamental, sino que se encuentran encarnadas en mujeres que habitan la escuela que además de ser maestras han vivido situaciones de exclusión, incluso, mujeres- maestras que tienen una discapacidad o son cuidadoras en sus familias de personas con discapacidad o

pertenecen a grupos vulnerables que han sufrido situaciones de desarraigo, violencia, discriminación por raza o género u otras razones como provenir del campo, de provincia o ser migrante.

Otro punto de análisis en la investigación sobre inclusión educativa en clave narrativa es la tensión presente en los sistemas tradicionales de jerarquización del conocimiento que reconocen como válidos unos discursos y otros no. Los sistemas dominantes son quienes establecen quién sabe, quién puede hablar, quién puede investigar (Teresa Susinos y Ángeles Parrilla, 2008). Es paradójico que en un campo donde se intenta eliminar las barreras de participación, se siguen encontrando obstáculos para la discusión amplia y abierta.

Existen estudios (Paula Garzón, María Isabel Calvo y María Orgaz, 2016) que demuestran que las actitudes del profesorado ayudan a evidenciar cómo son los procesos de inclusión y atención a la diferencia presente en las aulas, considero que no sólo son las actitudes del profesorado, a su vez se deben incluir en los análisis cómo han sido sus experiencias de vida pues es evidente que influyen en la comprensión de la inclusión educativa. Además, en la educación se deben reconocer que existen otras limitantes, como por ejemplo, poco apoyo estatal y mínima inversión, lo que termina creando en maestros y maestras responsabilidades mayores que la enseñanza de un saber.

Al mismo tiempo en las investigaciones sobre inclusión educativa se deben considerar los contextos escolares. En Colombia hay fuertes diferencias entre lo que son los centros educativos urbanos y rurales, podría pensarse a priori que la ciudad lo tiene todo resuelto al estar ubicada en una zona de mayor atención institucional, pero según señala Flavia Terigi (2009) “En las ciudades latinoamericanas conviven y, al mismo tiempo, se diferencian por un lado poblaciones que sufren crecientes niveles de pobreza y marginación y, por el otro, grupos con accesos privilegiados a servicios de calidad” (p. 30). De tal modo, que en la ciudad se siguen presentando situaciones de desigualdad y discriminación sin dejar de lado que como epicentros también reciben constantemente personas en situaciones de vulneración de derechos; tales como: víctimas del conflicto armado interno y personas migrantes.

Es decir, los análisis sobre inclusión educativa no pueden seguir centrándose en que la escuela y las maestras son quienes garantizan el pleno derecho a una educación en condiciones de igualdad y equidad. No obstante, somos las maestras fundamentales para crear espacios más amenos donde

nuestros estudiantes y familias se sientan acogidas, pero la inclusión hace parte de un sistema que no se agota en la escuela, sino que también convoca el compromiso de los entes gubernamentales para que inviertan recursos económicos y sociales en los contextos donde se ubican los centros escolares.

Además, si las maestras son parte importante de los procesos de inclusión educativa, se requiere escuchar sus voces, considerar sus experiencias más allá del aula de clase, pues como sujetos indica John Dewey (como se citó en Ivoor Goodson, 2014) “tenemos una profunda relación con nuestras experiencias pasadas, ya que cada ocurrencia está cargada de ecos y reminiscencias de lo que ha pasado antes, donde cada evento es un recordatorio de otras cosas” (p. 224). No se trata entonces de juzgar a la maestra por su actuar en la escuela, sino atender la existencia de otros posicionamientos en relación con la inclusión que se vinculan con lo que ha sucedido en el pasado de esa mujer que al día de hoy impacta su rol como maestra.

De la narración y el ser mujer- maestra

Aunque parezca que las mujeres hemos conquistado nuestra libertad, en Colombia hace apenas 67 años la mujer pudo ejercer su derecho al voto según el acto legislativo No. 3 de la Asamblea Nacional Constituyente bajo la dictadura de Gustavo Rojas Pinilla. No es un logro menor, pero todavía se encuentran presentes en nuestras estructuras educativas, sociales y políticas grandes brechas de participación de las mujeres.

Muchas mujeres científicas y filósofas trabajaron en el completo anonimato o bajo la sombra de sus maridos, al respecto Núria Solsona (2003) afirma

Las mujeres han sido siempre poseedoras de saber, un saber de vida y para la vida, un saber que se intercambia, se comparte y ayuda a crecer. Las mujeres con su sabiduría han contribuido al progreso de la humanidad. Una sabiduría que en contadas ocasiones ha coincidido con el saber oficial, pero que en la mayoría de los casos ha circulado al margen. (p. 47)

Es decir, durante épocas las mujeres han tenido destacados descubrimientos, pero no se les han reconocido sus aportes ya que el papel principal se le otorga al hombre como poseedor del conocimiento y poder.

Este tipo de prácticas ha alejado a las mujeres de la escritura, de la narración y de la posibilidad de relatarse. Una de las actividades que mayor exigencia cognitiva involucra es la escritura, ahora bien, pensar en narrarse y escribir lo narrado no es tarea sencilla, menos si se es mujer. Es pertinente recordar que para la mujer estaba destinada la lectura, pero no se hacía hincapié en desarrollar actividades de escritura y si en dado caso se presentaba el interés, las mujeres recurrían a utilizar seudónimos de varones para no ser descubiertas como autoras de sus propias historias (Norma Ramos, 2019).

Continuando en la misma línea y en un análisis presentado por Ismary Lara (2014) en relación con los cuentos infantiles, se evidencia que las narraciones aluden a estereotipos de mujer que aún hoy en día se reproducen desde la ventana electrónica del televisor, la prensa, la publicidad de determinados artículos de consumo (Carlos Lomas, 2003). Dichos estereotipos presentan a la mujer con una serie de características; para ser bella debes ser sumisa, fuerte a la vez, pero con necesidad de aprobación del sexo contrario; puedes lograr todo lo que te propongas, pero tener una familia es lo más importante. En este sentido, la escritora Gloria Anzaldúa (2016) señala

A través de nuestras madres la cultura nos transmitió mensajes cruzados. No voy a dejar que ningún pelado desgraciado maltrate a mis hijas. Y a continuación decía: la mujer tiene que hacer lo que diga el hombre. ¿En qué quedamos, fuertes o sumisas, rebeldes o conformistas? (p. 58)

De esta manera, es que se ha disfrazado una supuesta independencia femenina, donde la mujer no está doblegada al hombre y se enfatiza en una falsa complementariedad de roles en el hogar, pero lo que no se señala es que dicha complementariedad aún sigue en términos de subordinación.

Ahora bien, revisando el campo académico en la actualidad mujeres autoras y maestras son reconocidas en el ámbito de la escritura, no ocurre lo mismo para las maestras de escuela, estas últimas todavía llevan el rezago del imaginario de maestra igual a cuidadora, en el papel de madre o acudiente. Norma Ramos (2019) en su estudio sobre la memoria pedagógica y las experiencias escolares que las maestras viven, señala algunas concepciones sobre la carrera en el magisterio:

Sueldo seguro, carrera corta, expectativas de matrimonio y cuidado de los hijos, son algunas de las razones expuestas por las maestras en sus historias, al decidirse por el magisterio. Es

importante señalar que las mamás influyen sobre las decisiones de sus hijas. Sin embargo, la lógica de un estado patriarcal sobre las decisiones de las mujeres es la que se impone detrás de lo que pareciera autonomía de las mujeres, pues por lo regular las causas que atañen las maestras y sus madres es que es una carrera que no enfrenta obstáculos a las mujeres, además es una carrera barata. (p. 179)

Aunque en la actualidad el considerar el acceso a la universidad para la carrera de docencia no se considere “barato” y las razones para escoger ser maestra no tengan que ver con la conformación de una familia, pues los pensamientos de las mujeres han y seguirán cambiando; aún las mujeres- maestras se enfrentan a diversas formas de lectura de su trabajo, de sus vidas y de sus intereses personales. Es así, que la narración es un recurso para poder conocer desde sus propias voces o silencios lo que ellas tienen por decir. Oresta López (2016) refiere

Los retos para documentar y hacer visible a las maestras y a las niñas en las realidades educativas latinoamericanas siguen siendo grandes, pues los avances en la protección de acervos son lentos o aún no inician. También es necesario elaborar metodologías que puedan enfrentar los fenómenos de invisibilidad de las mujeres en la educación, recuperar sus voces sobre temas olvidados y dar atención también a los silencios de las mujeres. (p. 244)

No puede hablarse de discursos o políticas de educación inclusiva, cuando en las conversaciones se anulan a las maestras y no se les invita a participar de mesas de diálogo y generación de política pública. De tal modo, se siguen evidenciando grandes distancias entre lo que proponen los ministerios de educación y lo que sucede en la experiencia de las maestras en relación con la inclusión. Al respecto la OEA (2012) indica

Sin embargo, y a pesar del evidente interés que revisten para la re-construcción de la memoria pedagógica de las escuelas y del saber pedagógico que ponen en juego los/as docentes, la mayoría de estas historias se pierden, se olvidan o se desechan. En muchos casos, porque no son escuchadas por quienes toman decisiones sobre los sistemas escolares; o porque directamente son descalificadas como parte del conjunto de anécdotas triviales. (p. 10)

Aun conociendo que recurrir a las voces de las maestras y sus experiencias otorgan a las investigaciones una imagen más clara de lo que sucede al interior de las escuelas, todavía se piensa que sus relatos carecen de estructura y no permiten impactar decisiones en otros niveles gubernamentales que tanta falta hacen para cambios sustanciales.

Por otra parte, en la vida de las maestras ocurren otras experiencias que interpelan su diario vivir en los espacios escolares, es decir, no es solo el ser mujer- maestra, sino el ser mujer- madre, mujer- negra, mujer- víctima de conflicto armado, mujer- rural, mujer- urbana y muchas otras intersecciones que se van tejiendo y creando nodos. Algunos de estos nodos, pueden ser posiciones políticas en relación con la educación inclusiva, otros estarán dados en relación con el territorio que habitan y las necesidades propias del contexto y otros tantos retos enfocados en lo que afrontan al levantarse cada mañana al ir a sus centros educativos.

La investigadora Amparo Chumacero (2021) menciona como ella misma tuvo que poner en diálogo el ser mujer y maestra

Un camino que me ha regalado la posibilidad de decidir y vivir mi práctica profesional de manera libre y consciente, reconociendo mi voz de mujer y de profesora con independencia simbólica del pensamiento del pensamiento, que es el término que acuñaron las mujeres del feminismo de la diferencia sexual para referirse al pensamiento que se limita a asumir discursos, ideas y opiniones que se van heredando de unos autores a otros, y al que le cuesta reconocer la voz de la experiencia personal y en singular. (p. 17)

Hay tantas maestras que se independizaron del pensamiento del pensamiento, para compartir sus vivencias no sólo en el aula, sino en sus otras aristas como mujeres. Es entonces la narrativa una posibilidad para que las mujeres potencien sus voces unidas en torno a temáticas tan relevantes como la inclusión. Además, aunque la experiencia sea singular en la vida de cada maestra, esto no inhabilita la posibilidad de diálogo y de cuidado mutuo (María Alfonsina Angelino, 2014).

Como investigadora me uno a las palabras de Claudia Anzorena y Sabrina Yañez (2013) “los testimonios propios y los recogidos no se presentan como simples anécdotas, sino como ejemplos encarnados de cómo las mujeres criticamos los mandatos, pero a la vez construimos nuestras decisiones

y nuestras vidas en constante negociación con ellos” (p. 237). El ser maestra no se agota en una recepción pasiva de mandatos institucionales, por el contrario, el ser mujer atraviesa constantemente las conversaciones con esos otros discursos- mandatos a partir de experiencias encarnadas en cuerpos que han transitado caminos que pocos conocen o reconocen.

Por otra parte, es importante enfatizar que la discriminación o situaciones de exclusión no sólo ocurren en las aulas escolares y a los estudiantes, sino al entramado de sujetos que las habitan, entre ellas las mujeres- maestras. Primero, ya he expuesto las barreras de participación que superó y sigue intentando superar la mujer en la sociedad, y esto significa que también las maestras están expuestas a situaciones de exclusión que les impiden mostrar sus opiniones o incluso escalar en cargos académicos ante los estándares patriarcales y heteronormativos. De tal modo que, como mencionan las autoras Marina Subirats y Cristina Brullet (2003) se debe tener algo más que el “ojo desnudo” porque cada vez las formas de discriminación son más sutiles y es necesario recurrir a instrumentos más potentes para poder evidenciarlas.

Es entonces el relato vivo de mujeres- maestras que pueden brindar a los estudios desde un enfoque biográfico- narrativo la posibilidad de reconocer dichas sutilezas que pasan desapercibidas para la gran mayoría, pero para quien vive la educación son cuestiones que debe enfrentar diariamente. A la luz de los estudios feministas negros Patricia Hill (2000) señala citando a Henry Mitchel y Nicholar Lewter (1986) “El método narrativo requiere que la historia sea contada, no desgarrada en el análisis, y que se confíe en ella como creencia central, no “admirada como ciencia” (p. 256).

Desde este lugar me permito ubicar la comprensión de las conversaciones con las mujeres- maestras que no se realiza desde una óptica positivista, ni tampoco desde el desconocimiento de la academia como escenario para ampliar y profundizar la discusión. Lo que si enfatizo es en crear y recrear nuevas formas para escuchar otras voces que siempre han circulado en las escuelas, y mucho más, en cuestiones sobre la inclusión educativa, pero que han quedado al margen de los estudios doctorales.

Enfoque biográfico- narrativo

La vida de las maestras como se ha expuesto anteriormente no ha sido centro de interés, es así que esta investigación propone un enfoque biográfico- narrativo en el cual sean las mismas maestras quienes relaten sus historias de vida y desde éstas puedan comprenderse los procesos de apropiación que ellas realizan frente a los discursos de la inclusión educativa.

El enfoque biográfico- narrativo integra no sólo los relatos aislados como recuentos de momentos sin conexión temporal, sino permite como indica Antonio Bolívar y Jesús Domingo (2006)

mostrar la "voz" de los protagonistas cotidianos, sus relatos de vida, experiencia y hacer públicas aquellas percepciones, intereses, dudas, orientaciones, hitos y circunstancias que – desde su perspectiva – han influido significativamente en ser quienes son y en actuar como lo hacen. (p. 8)

Son las mujeres- maestras quienes son protagonistas en esta investigación, no como insumo de voces sino para recordar a la sociedad que la experiencia es digna de ser relatada. Walter Benjamín (1936) menciona “Diríase que una facultad que nos pareciera inalienable, la más segura entre las seguras, nos está siendo retirada: la facultad de intercambiar experiencias” (p. 2). Se debe entonces, rescatar la facultad de intercambiar experiencias desde la diversidad narrativa ofrecida por los relatos, en forma biográfica o autobiográfica.

Dentro del enfoque biográfico señala Aceves (1999) es fundamental la oralidad.

La “historia de vida” forma parte de las llamadas “fuentes orales”, esto es, las “fuentes vivas de la memoria”, a diferencia de las de carácter documental y secundarias, como las memorias, cartas, diarios, crónicas, autobiografías, etc. Las “fuentes orales” se componen básicamente de dos tipos: las propias "historias de vida", los "relatos de vida", y los "testimonios orales" producto de las entrevistas. (p. 2)

En el diálogo y en la escucha directa con las protagonistas de sus propios relatos de vida, el ejercicio interpretativo tiene otros elementos a considerar, ya no es la lectura de una historia impresa en un libro, es un relato a viva voz, acompañado de gestos, dicciones, posturas, etc.

En el año 1961 Oscar Lewis publicó su estudio sobre 5 familias mexicanas titulado “Antropología de la pobreza: cinco familias”, para la época recibió muchas críticas en cuanto a su método, pues se involucraba en la vida de esas familias en cenas y fechas especiales, incluso llegó a usar la grabadora de voz como herramienta de recolección de los relatos de los miembros de la familia. Lewis mostró una forma distinta de hacer investigación al acercarse a quienes vivían y enfrentaban la pobreza, muchos lo tildaron de provocador, pues expresaba una realidad que según el mismo investigador se quería ocultar.

Y es que en las historias de vida relatadas por quienes las viven, se encuentran elementos que no se podrían reconocer en crónicas relatadas por terceros. Son entonces las historias de vida relatos contados por sus propios narradores (Jorge Aceves, 1999) donde el gran interés son los testimonios personales pues permiten identificar etapas que dieron significado y generaron en sus protagonistas posiciones frente a distintas realidades.

Sin embargo, la investigación biográfico- narrativa se enfrenta a una responsabilidad ética que tienen los investigadores al acercarse a las historias de vida o a los relatos. No son solo datos o personas investigadas, adquieren un rostro y un nombre acompañado de una historia, en este sentido para Rosane Kreuzburg (2011) existe una tensión entre epistemología y ética “nuestro trabajo se sitúa en una frontera en la que ética y epistemología se tocan” (p. 36). Por tanto, el solo hecho de escuchar un relato de vida requiere una posición desde el investigador de atención, respeto, comprensión del contexto relatado y fidelidad de los eventos descritos. Si bien las historias de vida son la fuente principal de la investigación, no pueden ser tomados de forma ligera como datos aislados, sino siempre anclados a un contexto desde el que su propia narradora vive.

Ahora bien, el utilizar el enfoque biográfico narrativo en la investigación educativa se justifica en la medida en que las experiencias de los sujetos son comprendidas desde una perspectiva amplia que se opone a cuantificar y por el contrario intenta comprender los hitos en la vida de las participantes que posibilitan acciones reflexivas y de transformación en las escuelas.

La utilización de la investigación (auto)biográfica en el contexto educativo está asociada a una dimensión flexible de indagación al oponerse a los trazados rígidos, cerrados y cuantificables de la ciencia moderna. Por eso, el argumento central que moviliza el uso de la narrativa biográfica y (auto)biográfica se ancla en la posibilidad privilegiada de comprender tales experiencias –en tanto despreciadas por la ciencia moderna– que entrecruzan lo personal y lo social en un movimiento singular de producción de conocimiento. (Elizeu Clementino de Souza, 2020, p. 23)

Agregaría en este punto que más allá de producir un conocimiento, es reconocer el saber inscrito en las experiencias de las cuatro mujeres- maestras participantes, ya que no se han reconocido sus saberes en una lectura comprensiva de la experiencia de vida, sino siempre haciendo énfasis en sus prácticas pedagógicas.

Desde este lugar, la presente investigación se sitúa también desde una posición “otra”, si bien no se realiza desde una perspectiva decolonial, si se retomaron elementos relevantes que los estudios decoloniales proponen desde los que no se pretende seguir perpetuando la idea de un saber único y homogéneo, ni mucho menos una relación asimétrica entre investigadora/ participantes. Es entonces, una apuesta personal el vincularme a la investigación, no sólo como investigadora, sino reconociendo mi experiencia de vida para dialogar desde los distintos saberes y con otras mujeres sobre los discursos de inclusión educativa.

El giro decolonial plantea un doble desafío a la investigación narrativa, por una parte, resignificar el conocimiento, las metodologías, el contexto académico y el sentido de la narrativa como proceso decolonizador; y por otro, nos sitúa en el terreno de la vida para co-construir, en el contexto social y educativo, espacios de saberes compartidos y de acción conjunta, con metodologías de carácter performativo que provoquen un debate social y educativo alternativo. (José Ignacio Rivas-Flores et al., 2020, p. 46)

El ubicar el enfoque biográfico desde una perspectiva que busca comprender-nos, conocer-nos y escuchar- nos es dejarse interpelar también por distintas preguntas: ¿quién es la otra? ¿quién soy yo en la investigación? ¿quién es la otra en mí? Todos estos interrogantes son el espacio propicio para una transformación personal y social que abre un debate más amplio y reconoce otros modos de ver, sentir y vivir el mundo (José Ignacio Rivas-Flores et al., 2020).

Diseño de la investigación

Participantes y contexto

Teniendo en cuenta que el enfoque biográfico- narrativo toma como fuente primaria los relatos de vida de los narradores, en este estudio se cuenta con la participación de cuatro maestras. Es preciso clarificar, que se tomaron como criterios de selección: a) el género, pues se trabajará con mujeres – maestras; b) tiempo de experiencia: 10 o más años de experiencia como maestras; c) contexto: instituciones públicas rurales e instituciones públicas urbanas colombianas. Dentro del grupo de maestras de instituciones públicas, me incluyo en el estudio pues se propone realizar un relato autobiográfico, entendiendo que será relatado y escrito en primera persona.

Contextos

Las instituciones educativas donde laboramos las cuatro maestras participantes se encuentran ubicadas en la ciudad de Bogotá y en el municipio de San Francisco, Cundinamarca. En el caso de las dos escuelas rurales como la escuela San Luis y El Muña donde las maestras participantes trabajan, estas pertenecen a la institución principal ubicada en el casco urbano del municipio de San Francisco, Cundinamarca.

Ruralidades, miradas sobre el contexto

Comprender la experiencia enmarcada en un contexto rural, es también acercarse a una comprensión de la ruralidad ya que esta ha tenido varios cambios en su estructura geográfica y política, lo que ha llevado a cambios en la forma en que las personas se relacionan con el medio ambiente y el trabajo sobre la tierra. Según Naxhelli Ruíz y Javier Delgado (2008) se necesita ampliar los indicadores que normalmente se han usado para leer la ruralidad

Cierto que aún es necesario recurrir a los indicadores convencionales de la ruralidad, tales como la densidad de población, el tamaño de la localidad, la dispersión o el peso de actividades primarias. Sin embargo, estas nociones son ya insuficientes para entender la complejidad de la

ruralidad actual, que incluye temas como las dinámicas y espacios de transición territorial entre el campo y la ciudad y el estudio de las periferias urbanas. (p. 78)

Para comprender lo que son las ruralidades se debe considerar que son las nuevas ruralidades, ya que pueden entenderse en dos sentidos. En el sentido analítico el concepto de nuevas ruralidades señala la importancia de fenómenos alternativos que se han dado en la ruralidad, entre la que se encuentra la desagrarización. En el otro sentido de carácter aplicado, las nuevas ruralidades se refieren a las intervenciones de las políticas públicas que se proponen reconocer la importancia de los actores sociales y las comunidades, además, de lograr un desarrollo sostenible (Eloy Gómez, 2015).

Sumado a lo anterior se evidencia en la población rural cambios no sólo en lo que concierne al espacio geográfico, sino en sus costumbres y relacionamiento con los otros, esos otros y otras que se sitúan en la ciudad y que se vuelven en un lugar llamativo para migrar y conseguir mejores oportunidades. Ahora bien, ocurre un movimiento en dirección contraria en cuanto a la población de la ciudad que evidencia en el campo lugares de tranquilidad, paz y regocijo que no se encuentran presentes en las capitales del territorio nacional colombiano. Ambas diásporas significan retos para los sujetos que deciden transitar nuevos lugares para habitar, entre las y los que deciden irse del campo a la ciudad o quienes deciden salir de la ciudad para vivir en el campo. Más adelante encontrarán en el relato de las maestras los traslados decididos y sus consecuencias en relación con su experiencia profesional y de vida.

Nuevas ruralidades educativas

Como las ruralidades han cambiado, de la misma forma el cambio se ha hecho visible en las escuelas rurales. Desde la ley 715 de 2001 se establece que una institución educativa (IE) regirá sobre las escuelas rurales (ER), ya que la IE cuenta con todos los grados disponibles, mientras que, las ER solo ofrecen preescolar y primaria.

Artículo 9°. Instituciones educativas. Institución educativa es un conjunto de personas y bienes promovida por las autoridades públicas o por particulares, cuya finalidad será prestar un año de educación preescolar y nueve grados de educación básica como mínimo, y la media. Las que no ofrecen la totalidad de dichos grados se denominarán centros educativos y deberán asociarse

con otras instituciones con el fin de ofrecer el ciclo de educación básica completa a los estudiantes. (Ley 715 de 2001)

De esta manera muchas escuelas rurales pasan a depender de una institución que tenga todos los grados exigidos por la normatividad, lo que ocasiona desde el sentir de las comunidades educativas, maestras y maestros, una pérdida de la autonomía y en muchos casos un desconocimiento profundo sobre sus propios Proyectos Educativos Institucionales (PEI), que cabe señalar, se invisibilizan pues el PEI que rige es el de la institución educativa central que las agrupa (Adriana Mendoza y Fernando Zamora, 2018).

Durante décadas los planteles educativos rurales en Colombia han estado a merced de situaciones de desplazamiento forzado, corrupción, abandono estatal y violencia. Teniendo una mirada un poco más amplia en el año 1989 hubo una fuerte crisis económica a causa del bajo precio del café que impactó de forma directa al campo colombiano. Posteriormente, en el año 1996 las marchas campesinas fueron detonantes para exigir una mayor presencia estatal en el campo colombiano.

Debido a esta situación y evidenciando que se afectaba de forma directa la educación, se creó el Programa de Educación Rural (PER) que hacia el año 2000 se propuso ser desarrollado en dos fases, la fase I entre los años 2002 y 2006 y la fase II entre los años 2008 y 2015. En la fase I el objetivo estuvo orientado a implementar, expandir y consolidar los servicios educativos en las zonas rurales, poniendo mayor atención a las zonas de difícil acceso. Sin embargo, aunque en esta fase (I) se logró incrementar la permanencia de los estudiantes en los centros educativos, el diálogo con las comunidades quedó en mora.

A pesar de los esfuerzos por contextualizar los contenidos con las lógicas culturales de los territorios, el ejercicio se acercó tímidamente a las comunidades porque las estrategias se relacionaron de manera instrumental con el entorno, lo cual impidió en algunos casos generar dialéctica entre las propuestas de escuela impulsadas por los modelos educativos flexibles y las proyecciones de las comunidades. (Andrea Parra et al., 2018, p. 56).

Muchos de los modelos educativos que se implementaron no fueron dialogados con las comunidades y no se comprendió en su momento las implicaciones que estos tendrían en relación con sus propias organizaciones como territorios rurales.

Luego para la fase II los objetivos del PER se centraron en el mejoramiento y fortalecimiento de la gestión de las sedes educativas rurales, las secretarías municipales, departamentales y en ampliar las capacidades del Ministerio de Educación Nacional (MEN) para la atención educativa rural. Aunque el propósito era generar puentes para una construcción conjunta de una política educativa rural entre el MEN y las secretarías de educación municipales y departamentales, lo que se logró fue una serie de lineamientos dados desde la centralidad a cargo de un solo profesional, desconociendo las capacidades y propuestas de las entidades territoriales (Andrea Parra et al., 2018).

aunque las entidades territoriales planearan de manera autónoma y participativa sus perspectivas de desarrollo educativo rural, tuvieron que hacerlo desde la visión desarticulada y fragmentada de la que el Ministerio de Educación Nacional partía, dificultando la comprensión e integración de los flujos y dinámicas sociales, económicas y culturales de las cabeceras municipales, las capitales departamentales y las poblaciones dispersas, convirtiendo el programa en un listado de acciones puntuales que difícilmente podía derivar en un ejercicio de mejoramiento integral (Andrea Parra et al., 2018, p. 58).

Ahora bien, dentro del PER se proponen y discuten diferentes modelos educativos flexibles, entre el que se encuentra el modelo de Escuela Nueva. El enfoque de este modelo es vincular alrededor de un interés en común diferentes edades y con ayuda de guías y proyectos de aula construir el conocimiento conforme a las necesidades de cada grado escolar. Este modelo nació hacia los años 70 en Colombia a partir de las experiencias pedagógicas en escuelas del Norte de Santander. Cabe señalar que el modelo de Escuela Nueva representaba en el año 2017 el 8% en atención a la primaria en zonas rurales del país, demostrando avances, pero a la vez insuficiencias a las realidades educativas que requieren mayor presencia estatal (Marcela Bautista y Gloria González, 2019).

Una de las preocupaciones recurrentes en el tema de educación rural es la amplia diversidad de modelos educativos flexibles (MEF), entre los que se encuentran: Preescolar escolarizado y no escolarizado, Aceleración del aprendizaje, Postprimaria, Telesecundaria, Media Académica Rural,

Bachillerato Pacicultor, Grupos Juveniles Creativos, Círculos de Aprendizaje, Modalidad Virtual Asistida, entre otras. La gran oferta de MEF se utiliza de acuerdo a las necesidades propias del territorio, pero lo que han manifestado las maestras y maestros es que existe poca capacitación y no se generan espacios de conversación donde se compartan las experiencias de cada modelo y las adecuaciones propias que se realizan dependiendo de su contexto (Marcela Bautista y Gloria González, 2019).

En cuanto a los programas proyectados para la ruralidad surge en el marco de la firma del Acuerdo Final para la terminación del Conflicto y la construcción de una Paz firme y duradera (2016), el Plan Especial de Educación Rural (PEER) cuyo objetivo principal es erradicar el analfabetismo en las áreas rurales y garantizar la cobertura, calidad y pertinencia en la educación para fortalecer el campo colombiano. Sin embargo, seis años después de su implementación los avances son mínimos y las brechas se han seguido ampliando en el sector educativo (Vanessa Cabrera, 2020).

En el caso de la divulgación del PEER muchas secretarías de educación manifiestan no conocer sobre el documento y por lo tanto las acciones que se siguen realizando no alcanzan a cubrir todas las necesidades educativas que se presentan en las instituciones educativas. También, es importante señalar que existe un desfinanciamiento de la educación, pues el Sistema General de Participaciones que es el encargado de girar los recursos a cada uno de los territorios, solo cubre los gastos generados en dotación, infraestructura y planta docente (Vanessa Cabrera, 2020). Al no conocer las instituciones rurales en el país, se podría indicar que es suficiente el presupuesto, pero la realidad de las infraestructuras escolares muestra grandes deficiencias que ponen en riesgo la vida de estudiantes, maestras y maestros, sin contar que hay maestras que tienen que transportarse por varias horas para llegar a sus lugares de trabajo en territorios donde la seguridad es poca y la presencia del Estado es nula.

Por todo lo anterior, es pertinente generar mesas de concertación para conocer de cerca los desafíos reales que se viven en las comunidades rurales y considerar vincular con el PEER los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial que tienen en su experiencia historias del conflicto que han sufrido las poblaciones que allí habitan. Además, reconocer en los relatos de las maestras, maestros, estudiantes y familias fuentes de la vivencia y aplicación de los acuerdos firmados para la paz que impactan de forma directa las dinámicas escolares en cada territorio rural.

¿Y las prácticas pedagógicas rurales?

La educación rural en Colombia ha sido foco de atención en las políticas educativas, pero aún hay varios interrogantes sobre cuestiones tan importantes como la especificidad de la educación rural. Esto significa preguntarse sobre ¿cómo son los procesos formativos para las maestras y maestros rurales? ¿existen programas educativos que atiendan las singularidades propias de los contextos rurales? Según Fernando Zamora y Adriana Mendoza (2018) la elusión a esta cuestión pospone una discusión que debe ser revisada a profundidad cuando según cifras de su estudio uno de cada cuatro docentes se desempeña en planteles rurales que se ubican por fuera de las cabeceras municipales en los grados de preescolar y primaria.

En el mismo sentido, la idea que la educación debe ser una sola deja de lado las formas distintas en las que opera la educación rural en cuanto a sus necesidades y las relaciones que la comunidad por generaciones ha tejido con la escolaridad. Un ejemplo de esto es la aplicación de pruebas estandarizadas que se establecen desde el modelo de educación general. Este proceso evaluativo planteado desde el Ministerio de Educación de Colombia y desde organismos internacionales como la OCDE, permite medir ciertos desempeños de los estudiantes, pero olvida que no todas y todos aprenden lo mismo y que cada experiencia de aprendizaje y enseñanza se sitúa en contextos diversos.

Ante la presión por resultados, las maestras y maestros centran su acción educativa en la preparación para las pruebas, pero en sus ambientes escolares ellas y ellos identifican que existen realidades no atendidas desde las escuelas y por lo tanto los jóvenes que salen de la educación rural se encuentran inmersos en unas lógicas pensadas para las ciudades que desconocen sus saberes y tradiciones.

Revisando las características de las prácticas pedagógicas en la ruralidad (Fernando Zamora y Adriana Mendoza, 2018) señalan seis rasgos principales que se deben analizar:

1. Lugar de la comunidad. Las relaciones entre maestras/maestros y la comunidad es mucho más cercana en el campo que en la ciudad. La población por procesos históricos ha vivido los cambios de la escolaridad por lo que reconoce en la escuela un lugar de diálogo y de participación permanente. Además, en la población rural existe un reconocimiento por el

trabajo de la maestra/maestro y su experiencia es valorada para la toma de importantes decisiones en comunidad.

2. Presencia de la modalidad multigrado. Esta modalidad consiste en congregarse en una misma aula de clase bajo la atención de una sola maestra a dos o tres grados. En algunas ocasiones, una sola maestra tiene bajo su cargo un aula con los grados desde preescolar a quinto de primaria, lo que se denomina escuela unitaria.

Esta modalidad plantea retos en la interacción maestra/maestro- estudiante ya que se deben generar estrategias de participación, enseñanza y aprendizaje para todas y todos. El esfuerzo que significa para una maestra en modalidad de multigrado la preparación de una clase sobre un tema en específico, es replantearse de qué forma sus estudiantes pueden aprender en distintos niveles de complejidad, sumado a que se presenten situaciones donde niñas y niños requieran de un apoyo mayor.

En su estudio Fernando Zamora y Adriana Mendoza (2018) indican que un estudiante puede verse afectado al tener durante toda su escolaridad primaria a una misma maestra/maestro, pues de no ser reconocido como un sujeto de aprendizaje capaz, puede condenarse a pasar años bajo la invisibilización y el desprecio de sus capacidades distintas a las académicas.

3. Creatividad. Como se mencionó en párrafos anteriores, el desfinanciamiento de la educación rural colombiana ocasiona entre sus múltiples efectos, la falta de condiciones adecuadas para proyectos pedagógicos que son de las principales estrategias metodológicas que utilizan las maestras y maestros. Sin embargo, se encuentra en el espíritu pedagógico de las maestras/maestros rurales una fuerza creativa que les permite resistir ante la falta de recursos. Es así que, maestras/maestros buscan formas para conseguir junto con la comunidad los recursos que les permitan crear una huerta, el mantenimiento de la escuela, implementos deportivos, entre otros.
4. Permanencia o migración. Una de las situaciones que se presenta con mayor regularidad en las instituciones rurales es la de la población flotante, también llamada población migrante.

En ocasiones causa en algunos estudiantes la deserción del sistema educativo, pues al llegar a una nueva institución deben adaptarse a un nuevo sistema que atiende unas condiciones y niveles de acuerdo con su propia trayectoria escolar.

Lo anterior plantea una gran pregunta sobre para qué están educando las maestras y maestros ¿educan para la migración o para la permanencia? En el caso que la educación se enfoque para la migración, no existe en el momento una concertación sobre lo que refiere este tipo de educación teniendo en el panorama que no sólo se trata de migrantes extranjeros sino de desplazamientos forzados masivos dentro del país. En el caso de la permanencia, se olvida que las oportunidades dentro del territorio rural son limitadas y que la mayoría de los PEI se enfocan en desarrollar habilidades para la ciudad, enfatizando, por ejemplo, en el uso de tecnologías olvidando que muchas zonas rurales no tienen siquiera disponibilidad a redes de internet.

5. Medio ambiente. Una de las grandes diferencias de la educación rural y la educación urbana, es que la primera conversa diariamente con el medio ambiente. Las localizaciones de las instituciones educativas rurales permiten que niños, niñas, maestras y maestros tengan en cuenta en sus actividades diarias la vinculación con el ambiente natural. Esto posibilita lugares donde el aire puro, los animales, ríos y montañas se visualizan constantemente. Sin embargo, no se puede romantizar la idea, ya que muchos de los territorios facilitan a su vez que muchos grupos al margen de la ley ocupen sus territorios, sirviéndose de los espesos bosques naturales, lo que impacta en la seguridad de las poblaciones rurales y por lo tanto de toda la comunidad escolar. También existe una preocupación por el deterioro ambiental lo que conlleva a enfrentar situaciones de riesgo en viviendas ubicadas al borde de los ríos o posibles derrumbes en carreteras que hacen aún más difícil el acceso.
6. Soledad. Es una constante escuchar en los relatos de las maestras y maestros expresar que trabajan solos, sin acompañamiento, olvidadas y olvidados en territorios apartados en el país. Este sentimiento de soledad causa profundas desmotivaciones en el ejercicio docente. La organización plantea que las escuelas veredales pertenezcan a la institución municipal, que en ocasiones, se encuentra a kilómetros para atender las necesidades propias de las

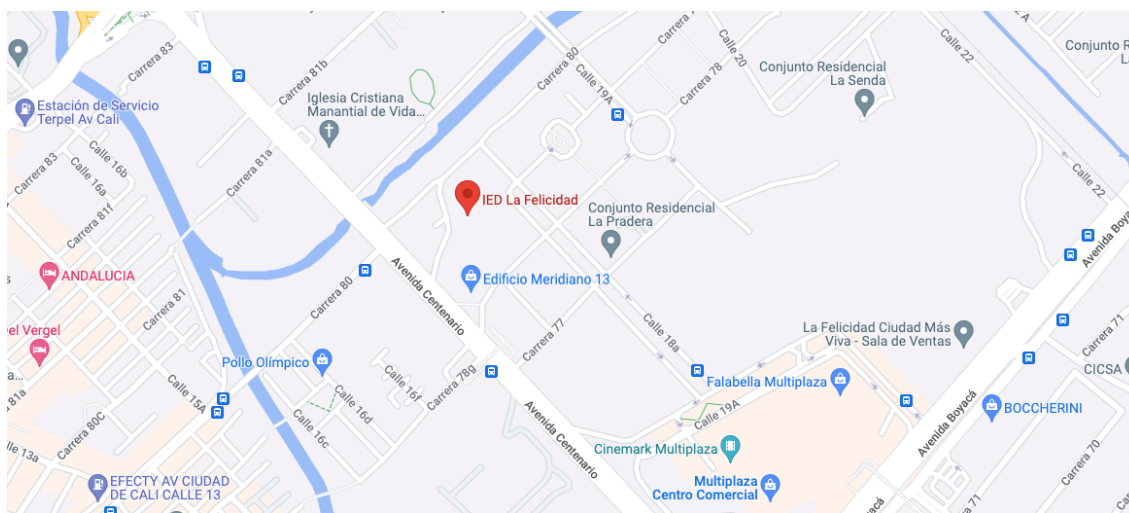
instituciones y esto ofrece el mensaje a las maestras y maestros que deben ser “toderas y toderos” en su profesión, intentando responder a todos los desafíos presentes y acatando a su vez, las directrices emanadas de una institucional alejada.

Los aspectos señalados permiten identificar algunas características de las prácticas pedagógicas en la educación rural colombiana y lo que maestras y maestros viven en medio de su labor docente. Ahora bien, durante el avance de la investigación se propone una relectura de estas características en el marco de las vivencias de las maestras rurales participantes y se comparten sus adecuaciones, reacciones, resistencias y apropiaciones.

Historia Institución Educativa Distrital La Felicidad

Figura 2

Mapa Colegio La Felicidad



Nota. Mapa ubicación del colegio en la ciudad de Bogotá. Reproducida de Mapa del colegio La Felicidad, Google Maps, 2020, Google.

El colegio La Felicidad es una institución pública ubicada en la ciudad de Bogotá en la localidad de Fontibón y fue ganador del concurso público para el diseño de colegios en la capital con el proyecto titulado “Un aula, un patio, un colegio, un gran patio”. La propuesta planteaba espacios para el encuentro y reconocimiento del otro. De tal forma, en las instalaciones se puede observar un gran patio

central con canchas de fútbol y baloncesto y alrededor la ubicación de 6 zonas principales: aulas de preescolar, primaria, secundaria, zona administrativa, comedor y auditorio. Al caminar por la institución hay espacios abiertos, balcones, terrazas y aulas vivas.

El colegio se encuentra en el barrio La Felicidad que es una zona de apartamentos de interés social y de estrato 5 y 6¹⁷. También la institución se encuentra rodeada por dos vías principales: la Avenida Boyacá y la Avenida Calle 13. A pocas cuadras se encuentran dos centros comerciales; Multiplaza y Meridiano.

El colegio inició sus labores pedagógicas el 1 de septiembre de 2017 con aproximadamente 160 estudiantes de los grados preescolar y primaria. En ese momento no se contaba con la totalidad de docentes y administrativos, como tampoco con la totalidad de la capacidad instalada para recibir a los estudiantes de bachillerato. Es así que, en el año 2018 se inaugura formalmente la institución con la apertura de los grados de bachillerato (sexto a grado décimo). También, se crea el gobierno estudiantil y con esto la elección de uniformes y conformación del PEI (Proyecto Educativo Institucional).

El PEI cuyo nombre es “Bilingual critical citizens respecting diversity and building happiness” ciudadanos críticos bilingües que respeten la diversidad y construyan la felicidad, se sustenta sobre cuatro pilares: la felicidad, el pensamiento crítico, el bilingüismo y la inclusión. De esta manera, desde la enseñanza del inglés se propone fortalecer la capacidad para analizar y conceptualizar la información desde una mirada crítica y reflexiva, donde se busque el bien común y se reconozcan las diversidades de todos y todas.

Además, la Felicidad IED plantea un cambio en la concepción de las asignaturas, nominándolos como campos de desarrollo humano (Amartya Sen) en los que se enfatiza la expansión de las libertades

¹⁷ Según Dane (2020) la estratificación socioeconómica es la clasificación de los inmuebles residenciales de un municipio que se realiza teniendo en cuenta el Régimen de los Servicios Públicos Domiciliarios en Colombia (Ley 142 de 1994). Los estratos socioeconómicos se dividen en seis: estrato 1 correspondiente al estrato bajo-bajo, el estrato 2 que significa bajo, el estrato 3 medio bajo, el estrato 4 medio, el estrato 5 medio-alto y el estrato 6 alto. Dependiendo del estrato los ciudadanos pagan un menor o mayor valor en los servicios públicos (luz, agua, gas, telefonía e internet) y predial que es el impuesto que recae sobre los inmuebles.

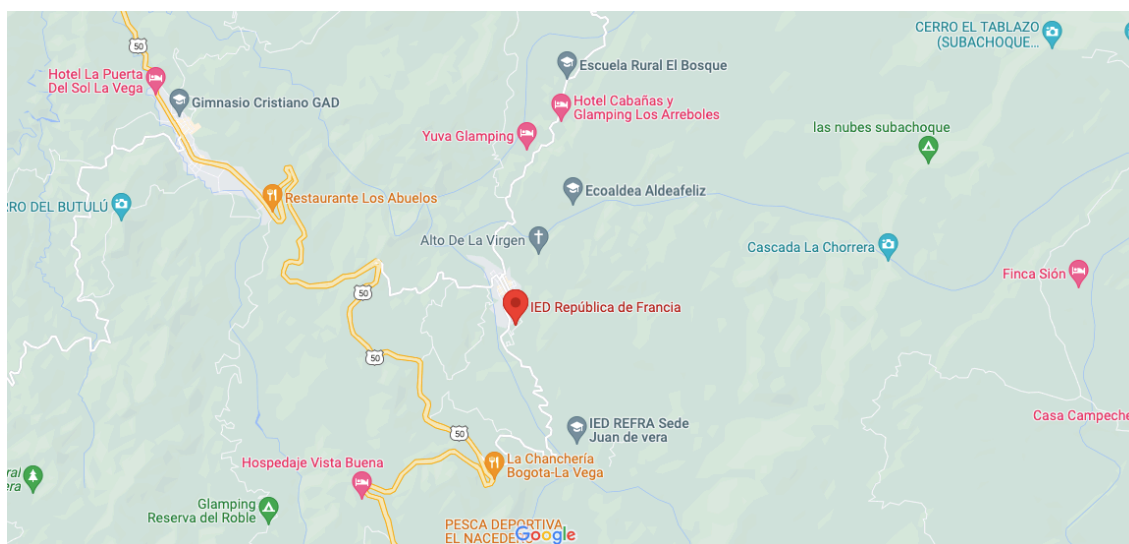
humanas para la consecución de sus metas, respetando sus propios procesos creativos y no parcelando el conocimiento. Es así que, la institución trabaja sobre siete campos de desarrollo humano: Comunicación y Lectura Crítica, Ciudadanía y Pensamiento Crítico, Pensamiento Lógico Matemático, Expresión Corporal, Imaginación y Creatividad, English Immersion, Pensamiento Científico y Tecnológico.

La visión como colegio para el año 2023 es consolidarse como institución modelo educativo bilingüe en la que sus estudiantes egresados obtengan el nivel B2, de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia. Asimismo, ser un referente en la construcción de la felicidad colectiva a partir del reconocimiento de las necesidades y diversidades de la comunidad.

Historia Institución Educativa Departamental República de Francia

Figura 3

Mapa Institución Educativa Departamental República de Francia



Nota. Mapa ubicación del colegio en el municipio de San Francisco, Cundinamarca, Colombia. Reproducida de Mapa de la IED República de Francia, Google Maps, 2020, Google.

Antes de llamarse IED República de Francia en el año 2003, sus inicios se remontan al año 1947 donde se fundó como Colegio Parroquial Divino Niño. Durante sus primeros años de funcionamiento sólo tenía la aprobación como institución educativa de primaria. Para el año 1960 se abrieron los cursos

para bachillerato normalista femenino. Posteriormente, en el año 1970 se recibió la aprobación para la totalidad del bachillerato académico de forma mixta (hombres y mujeres).

En el año 2003 es reconocida como Institución Educativa Departamental y unifica los diferentes establecimientos educativos del municipio de San Francisco. En los años posteriores se reglamenta la educación para adultos y la media técnica en sistemas y agroindustria alimentaria.

La Institución Educativa Departamental está compuesta por tres sedes urbanas y doce sedes rurales. Las sedes urbanas son: La sede principal ubicada en el barrio San Agustín se encuentra a 57.5 km de la ciudad de Bogotá; sede Antonia Santos y Simón Bolívar que se encuentran a pocas cuadras de la sede principal.

Las sedes rurales son: sede Buenavista se encuentra ubicada a 7 km aprox. de la Sede Principal, Vereda Tóriba. La sede San Antonio se encuentra ubicada a 7.5 km aprox. de la Sede Principal, Vereda del mismo nombre. La sede La Modelo se encuentra ubicada a 2 km aprox. de la Sede Principal, Vereda Pueblo Viejo, vía antigua a Subachoque. La sede El Muña se encuentra ubicada a 10 km aprox. de la Sede Principal. Vereda del mismo nombre. La sede Arrayán Bajo se encuentra ubicada a 2.5 km aprox. de la Sede Principal. Vereda Arrayán Bajo. La sede Arrayán Alto se encuentra ubicada a 5 km aprox. de la Sede Principal. Vereda El Arrayán. La sede San Miguel se encuentra ubicada a 8 km aprox. de la Sede Principal. Vereda del mismo nombre. La sede La Cumbre se encuentra ubicada a 9 km aprox. de la Sede Principal, Vereda El Peñón. La sede El Bosque se encuentra ubicada a 5 km aprox. de la sede Principal. Vereda San Miguel Bajo. Vía a Supatá. La sede San Luis se encuentra ubicada a 23 kilómetros aprox. de la Sede Principal. Vereda San Luis, autopista Bogotá-Medellín. La sede La Paz se encuentra ubicada a 9 km aprox. de la Sede Principal. Vereda El Peñón, vía Aguascalientes. La sede Juan de Vera se encuentra ubicada a 8 km aprox. de la Sede Principal. Vereda del mismo nombre, vía a El encuentro.

El enfoque pedagógico de la IED República de Francia es el constructivismo comprendido desde la generación de posibilidades y escenarios donde los sujetos pueden aprender y crear su propio conocimiento. En cuanto al modelo pedagógico de la institución este es Escuela Nueva donde la figura del maestro y maestra multigrado aparece y en el que se encuentran en un mismo salón estudiantes de distintos grados escolares.

El PEI de la institución se orienta sobre los principios de solidaridad, libertad, autonomía, creatividad, sociabilidad, democracia participativa, justicia y tolerancia. El nombre del PEI es “Calidad de la Educación a través de la Gestión” con el objetivo de estar en un constante cumplimiento de la garantía del derecho a la educación, pero en un marco de mejoramiento de la calidad.

Como visión para el año 2022 la institución se propone formar estudiantes que evidencien un alto compromiso ambiental, reconociendo los avances técnicos y científicos para el uso razonable de los recursos naturales. Es pertinente mencionar a su vez, que el PEI en este momento se encuentra en construcción pues un nuevo rector asumió el cargo y una de las necesidades planteadas por las maestras y maestros es la atención en clave de inclusión, ya que se encuentran bastantes necesidades en las sedes rurales.

Por otra parte, desde una visión general en el marco del Plan de Ordenamiento Territorial (POT) y el Plan de Desarrollo Municipal (PDM) “San Francisco por el camino correcto 2020-2023” se establece en la normativa su complementariedad y la necesidad de fortalecer los proyectos en común que benefician al municipio. Es así que en el POT se establece en el artículo 88 que en el proyecto educativo institucional se incluirán acciones concretas que contribuyan a los proyectos ambientales escolares y a los proyectos comunitarios de educación ambiental y que propendan por la conservación y desarrollo sostenible de los recursos naturales.

En relación con el Plan de Desarrollo Municipal se realizan algunas modificaciones al acuerdo 004 del 31 de mayo de 2020 teniendo cambios sobre los distintos programas presupuestales, entre los que se destacan cuatro en relación con educación e inclusión social:

- San Francisco Social, poblaciones vulnerables con enfoque diferencial que se propone mantener en funcionamiento el centro de vida sensorial en cuatrienio.
- San Francisco con educación al ritmo de la innovación cuyo objetivo es crear un centro de desarrollo infantil en el sector rural en el cuatrienio.
- San Francisco con educación al ritmo de la innovación cuyo objetivo es crear la oferta “San Francisco Bilingüe” en el cuatrienio.
- San Francisco con educación al ritmo de la innovación cuyo objetivo es crear la estrategia “Vamos a la U desde San Francisco”.

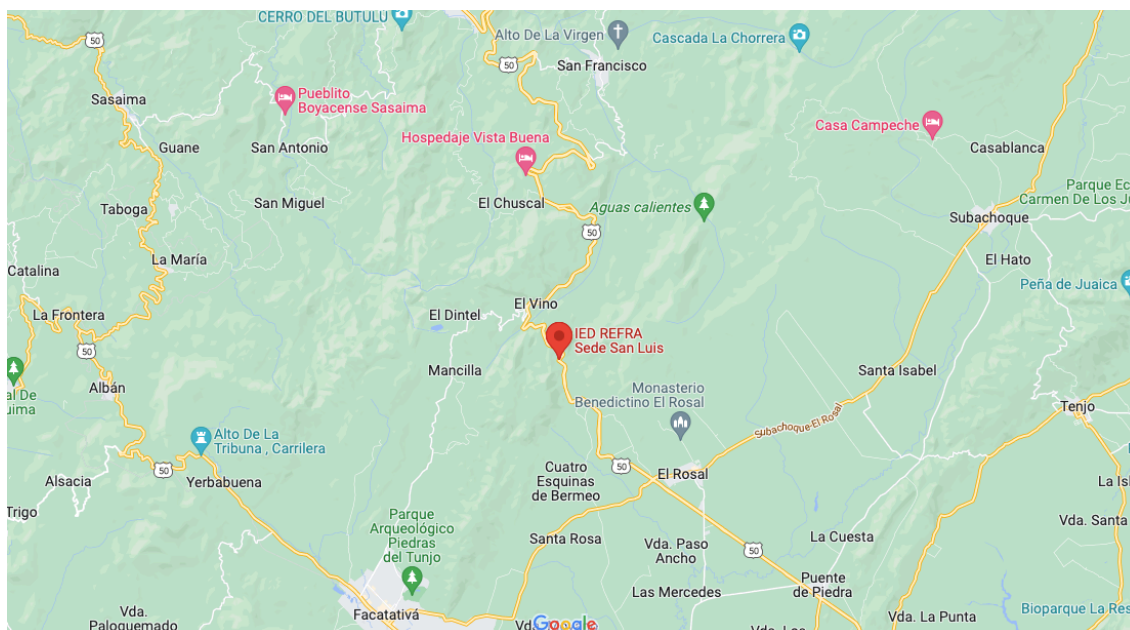
Se evidencia una apuesta normativa por la modificación de proyectos que tengan incidencia en el sector educativo en clave de discapacidad e inclusión social, entre el que se destaca el acuerdo No. 007 que se enfoca en una política pública sobre la población con discapacidad, sus cuidadores y cuidadoras con el objetivo de fortalecer el acceso y participación en el desarrollo integral 2019-2028. En este documento se evidencian acciones que promueven una atención en términos de participación, educación, cultura, salud y derechos reproductivos de las personas con discapacidad.

A continuación, se exponen reseñas breves de las escuelas rurales que pertenecen a la Institución Educativa Departamental República de Francia, algunas de estas se hicieron con base en documentos institucionales como el PEI, pero fundamentalmente, se realizaron con base a los relatos de las maestras que trabajan en dichas sedes.

Sede San Luis

Figura 4

Mapa escuela rural San Luis



Nota. Mapa ubicación del colegio en el municipio de San Francisco, Cundinamarca, Colombia. Reproducida de Mapa de la escuela rural San Luis, Google Maps, 2020, Google.

La sede rural San Luis es la sede más alejada de la sede principal y se ubica en el kilómetro 5 el Rosal - La Vega, a 20 minutos de San Francisco, Cundinamarca. Muchas maestras se preguntan sobre si la Escuela Rural San Luis debe pertenecer a San Francisco y no a Funza, ya que por ubicación podría acercarse mucho más a este municipio.

La Escuela rural San Luis fue construida sobre el terreno donado por el señor Luis hacia el año 1962, actualmente el donador vive en Bogotá con su esposa la señora Analesia. Era una costumbre en esa época que las escuelas se construyeran sobre terrenos donados por personas de la región. En sus inicios la construcción era en su totalidad de barro con escaleras en madera. Año tras año han realizado intervenciones a las instalaciones como reparación y mejora de los salones, construcción de la cocina, cancha de fútbol y básquetbol.

La escuela rural San Luis cuenta con tres salones adecuados como aulas de clase para los grados preescolar, primero, segundo, tercero, cuarto y quinto. La institución cuenta con tres maestras y cada una tiene dos grados asignados en la modalidad multigrado. También cuentan con un salón como biblioteca y otro como comedor, donde hay servicio de cocina y refrigerador. Los padres de familia han sido participes del mantenimiento de la cocina y han puesto su mano de obra para enchapar paredes y pisos, procurando la asepsia de este espacio donde se preparan los alimentos de los niños y niñas.

En el exterior se encuentran varios árboles de Eucalipto y cercas vivas de plantas de Eugénias. Hay dos parques infantiles, uno que se encuentra habilitado y el otro está cerrado pues la madera está podrida y no es seguro para su uso. Las maestras comentan que han hecho los reportes sobre el mal estado del parque y de algunas goteras en los salones, pero a la fecha la sede principal no ha enviado al personal de mantenimiento. Relatan las maestras que años atrás quienes se han encargado del mantenimiento en general son padres, madres de familia, niños, niñas y maestras de la sede San Luis.

Además, al exterior de la escuela se encuentra una huerta en proceso de siembra, un parque con dos columpios, pasamanos y un rodadero. Las instalaciones están en buen estado y en el año 2020 antes de que se declarara la pandemia un grupo empresarial privado contribuyó con la pintura de la totalidad de la sede. El cuidado de la sede está a cargo de una señora mayor que vive en la sede en una casa aledaña y atiende las necesidades principales de la escuela como seguridad en las noches y mantenimiento diario. En el momento la señora se encuentra en estado de salud delicado por lo que sus actividades son limitadas y entre tanto las maestras realizan las labores de cuidado diario de la escuela, apoyadas en grupos de estudiantes de primaria con brigadas de aseo que colaboran con la institución.

Al ser una escuela rural los registros sobre su creación se han podido obtener a partir de las conversaciones con las maestras quienes refieren hace cuánto funciona y de qué manera se accedió al predio que sigue ocupando la Escuela Rural El Muña.

Alrededor del año 1932 el señor Clodomiro Ramos donó el terreno donde hasta el día de hoy sigue funcionando la escuela. Al inicio la planta física consistía en solo un salón, cocina y baño. Posteriormente, en el año 1982 la Federación Nacional de Cafeteros la reestructuró y sigue hasta el momento con el mismo diseño.

Fases de la investigación

La investigación se desarrolla teniendo en cuenta las siguientes fases:

1. Revisión de antecedentes.
2. Elaboración de referentes conceptuales y metodológicos.
3. Recolección de los relatos de vida y trabajo de campo.
4. Análisis de los relatos de vida teniendo en cuenta las categorías propuestas.
5. Escritura del informe y socialización con las maestras.

Técnicas de recolección de la información

1. Entrevistas narrativas semi - estructuradas en la que cada maestra relata su vida como maestra y el trabajo realizado en inclusión. Es importante como indica Antonio Bolívar (2012) que el

investigador también comparta “la vida/relato con el profesor/maestro, colaborando e involucrándose mutuamente ambas voces en el relato” (p. 83). Es una construcción conjunta y por lo tanto, no es una serie de preguntas a responder sino la oportunidad de situar a partir de las preguntas propuestas por la investigadora, las experiencias dadas en relación al tema propuesto.

El principio que orienta y funda la entrevista narrativa consiste en que toda la experiencia humana puede ser enunciada, elaborada bajo la forma de un relato en la medida que, desde siempre, el ser humano encontró maneras de contar historias, de hablar de la vida. En este tipo de entrevista, los sujetos hablan de sí y de sus recorridos con detalle al proporcionar información importante sobre su existencia. De tal modo que la narrativa coloca en perspectiva una forma auténtica de revelar aspectos sobre la vida humana al mostrar sentidos, significados y trayectorias de vida-formación. (Elizeu Clementino de Souza, 2020, p. 25)

Las entrevistas narradas se desarrollan de forma virtual y presencial, teniendo en cuenta la contingencia por la pandemia de Covid- 19. Las primeras entrevistas grupales se enfocan en dialogar sobre la formación y experiencia profesional, para posteriormente en los encuentros individuales generar espacios de mayor confianza para ahondar en cuestiones de la vida personal de cada maestra. En el apartado de conversaciones de maestras se exponen las preguntas y los objetivos que se desarrollan en cada encuentro con ellas.

2. Composición narrativa por medio de recursos fotográficos o de imagen (premios, recuerdos, cartas de estudiantes, dibujos). Según Jorge Aceves (2008) la existencia de “fuentes objetuales”, en este caso los recursos de tipo físico o tangible, permiten al investigador tener un panorama mucho más amplio de la experiencia relatada por parte del narrador, además, es un recurso que convoca a la memoria y puede llevar a descripción detallada de situaciones o eventos. Se ha llegado incluso a entender la fotografía como una técnica, pero indica Emilio Lara (2005)

es preciso redefinir la fotografía como documento, pues ésta no es exclusivamente una técnica ni un mero objeto artístico perteneciente en exclusiva a la familia de las Bellas Artes, sino, sobre todo, la fotografía es el registro visual de un acontecimiento desarrollado en un momento y en un tiempo concreto. (p. 3)

Por lo tanto, no es la única fuente la palabra oral, sino diferentes tipos de archivos que la mujer- maestra considera y desea compartir en los momentos de conversación, que a su vez permiten reconocer y describir un contexto y un tiempo en específico.

3. **Análisis e interpretación.** Se utiliza el software Atlas.ti dentro del proceso de análisis para asociar categorías a los datos obtenidos y con esto realizar una interpretación de los mismos. El software es una herramienta de apoyo para almacenar y categorizar las transcripciones de las conversaciones entre las cuatro mujeres- maestras participantes. El análisis se realiza a partir de la lectura previa de la teoría de base sobre apropiación y las redes y nubes de palabras que arroja el software, sin embargo, la comprensión se concreta en el diálogo conjunto con las maestras y la lectura de los avances de las interpretaciones que se van realizando durante la investigación.

Inicialmente, se tienen en cuenta las siguientes categorías de análisis como se presenta en la figura 6.

Figura 6

Categorías iniciales para el análisis



Las categorías de análisis se relacionan entre sí, no son categorías individuales que no permitan la relación con otras; incluso puede surgir en la misma interpretación de los relatos “nuevas categorías”

que complementen el análisis. Como indican Amanda Coffey y Paul Atkinson (2005) se debe pensar más allá de los datos obtenidos, esto permite reflexionar sobre “las maneras como se manejan y construyen cultural y socialmente los relatos e historias” (p. 93). No sólo se analiza una experiencia en forma de relato, sino los constructos socio- históricos que envuelven cada acontecimiento relatado.

Sin embargo, el análisis de los datos (en este caso de los relatos) es un ejercicio compartido con las narradoras, en virtud de complementar hechos que desde la observación como investigadora queden inadvertidos y son sustanciales en la comprensión de las narraciones. Además, en el ejercicio interpretativo no se revisan las unidades categoriales aisladas, sino se analizan los relatos de vida que permiten acercarse a la comprensión de los procesos de apropiación frente a los discursos de inclusión educativa a partir de las experiencias de maestras en escuelas rurales y urbanas.

Compromisos éticos

En consideración a la metodología propuesta y reconociendo que las maestras y sus relatos son fundamentales para la investigación, se cuenta con la firma de los consentimientos informados de ellas, pues en todo momento conocieron el uso y comprensión de sus relatos. Además, se tiene en cuenta su deseo de mantener sus nombres durante la escritura del presente informe.

Por otra parte, se proponen con las maestras encuentros y conversaciones conciliadas con antelación y reuniones donde se socializan las comprensiones que como maestra- investigadora realizo.

Mujeres maestras participantes

Ana Deisy López Mora¹⁸

Acercarse a la vida de Deisy es encontrar un camino lleno de cruces e intersecciones que la han hecho la mujer que es hoy en día. Nació el 14 de junio de 1967 en la ciudad de Bogotá, tuvo 3 hermanos, pero a uno de ellos lo mataron por ganar un partido de fútbol que por apuestas entre barras debía

¹⁸ Quién en adelante en el documento aparecerá con las iniciales M.D.

perder. Sus otros dos hermanos viven en Barranquilla, Colombia. Deisy tiene una familia compuesta por su esposo José, su hijo Kevin y su hijo Willy, quien tiene autismo.

Desde los primeros encuentros ella expresa una profunda enseñanza que le ha dejado enfrentarse a una experiencia como el ser madre de un hijo con autismo, ya que ha recibido la discriminación de sectores de la sociedad, incluyendo en ocasiones cuestionamientos de su familia extendida, que no comprenden las dinámicas de tener un hijo con autismo en casa y en la vida. Señala que las personas al inicio lo discriminaban y limitaban a Willy para que pudiera aprender. En la actualidad Willy sabe escribir, leer y dibujar, tiene una memoria prodigiosa, conoce varias capitales del mundo. Han sido momentos muy lindos, pero también difíciles, la adolescencia fue difícil, ya que Willy no habló durante un año porque cambió de voz y decía que le habían robado su propia voz.

Ana Deisy estudió psicología, pero antes fue normalista. Su mayor experiencia ha sido como docente. En algún momento realizó terapia de pareja y familia. Dentro de sus primeras experiencias laborales se encuentran el trabajo realizado en el colegio Jordan de Sanjonía durante 7 años, luego un año en el colegio del Padre Nicolás y posteriormente viajó a San Francisco, Cundinamarca y estuvo trabajando 4 años como docente provisional. Finalmente, luego de haberse presentado tres veces al concurso docente fue nombrada en el año 2011 como docente de planta. Durante su experiencia como maestra, ha trabajado la mayor parte del tiempo con niños con problemas de aprendizaje y niños con discapacidad (Síndrome de Down).

En San Francisco vive hace 20 años, pues su mamá se radicó allí. En los inicios de su carrera conoció a quien hoy es su esposo. Cuando ella visitaba a su mamá los fines de semana, recibía cartas de un admirador secreto que firmaba como "Lorenzo Damas". Luego, pudo hablar con ese hombre misterioso y desde ese momento hasta el día de hoy continúan caminando juntos.

Estar al cuidado de un hijo con discapacidad relata la misma Deisy no ha sido fácil, sobre todo lo que significa atender las responsabilidades de ser maestra, madre, esposa, atender la casa, pero su esposo renunció a su empleo para estar al pendiente de Willy. Ella habla de su esposo con cariño, admiración y agradecimiento, pues él se ocupa de tareas domésticas mientras ella sale a trabajar.

Deisy trabaja en la escuela rural “El Muña” ubicada a 20 minutos en vehículo o a 1 hora y 15 minutos a pie cruzando el río San Miguel por una ruta que no está pavimentada completamente y en el momento se encuentra en reparación. Cuando llueve, la carretera es de muy difícil acceso por lo que se debe tomar otra ruta alterna que es más lejana y que también por motivos de accesibilidad se recomienda sea en moto. Por eso en este momento ella está practicando el usar moto, con esto los costos de transporte serían menores.

Cuando inició a trabajar en la escuela “El Muña” debía caminar por varias horas con sus hijos pasando por trochas y aguantando el clima inclemente cuando de invierno se trata. Después, con un esfuerzo enorme, pidiendo préstamos y juntando sus ahorros compró una camioneta que no solo es la forma de transportarse a la escuela, sino la manera de poder visitar con su familia otros lugares del país, incluyendo el mar.

Durante la pandemia por el Covid 19 Deisy generó estrategias para estar cerca de sus estudiantes como guías y comunicación telefónica. Ver a la maestra Deisy en su escuela es evidenciar un mosaico de posibilidades que ella misma ha creado en un salón de clases para responder a las diversas necesidades de su grupo. Al asomarse por una de las ventanas de su salón se encuentra la huerta que con ayuda de familias comprometidas de la institución convierten en un proyecto de aula.

Los niños corren y juegan por los pasillos aprovechando a la vez un clima templado que invita a respirar profundo, llenarse los pulmones del olor a fruta fresca y disfrutar con total libertad una cancha de fútbol que en una de sus esquinas está acompañada por un árbol de Palma que se muestra imponente sobre el cuadro azul del cielo de una mañana de febrero.

Deisy ha participado de varias iniciativas en su institución entre las que relata su experiencia con la Universidad de los Andes en la que por medio del periódico mural analizan la forma en la que la participación activa por medio de la escritura ayuda a niños, niñas y jóvenes a construir un mejor autoconcepto, ganando confianza y autoestima. En la actualidad pertenece al comité de inclusión de su institución pues considera que su experiencia como madre le permite conocer más de cerca las necesidades de las familias que viven la discapacidad y enfrentan barreras para el acceso y participación de sus hijas e hijos.

Otro de los grandes compromisos que Deisy lleva sobre sus hombros es el cuidado de su madre y de la pareja de su madre, aparece en su mirada una fuerza inagotable que debe responder a la atención que todos le demandan. Toma una pausa, respira, toma un sorbo de café y se le ve volver a enumerar las responsabilidades que no sólo como madre sino como mujer debe asumir todos los días.

Su siguiente sueño es poder envejecer en el mar, ir a trabajar en un colegio donde pueda respirar el azul clarito del cielo y del agua, donde ha visto a los tres hombres que la acompañan en su hogar siendo felices. Su color favorito es el azul, como el azul del mar donde siente libertad, donde siente que las cargas se disipan y puede pensar en ella. Donde puede extender sus alas y deleitarse en hacer viajes astrales mientras conoce países que aguarda en la libreta de sus sueños. Ana Deisy López una mujer azul como el mar.

Betsabé Romero Mahecha¹⁹

Dinamismo y energía es lo que transmite Betsabé. Siempre tiene el ánimo para responder a cualquier tarea que se proponga en el colegio o en su hogar. Está para todas y todos, pendiente de los cumpleaños o las fechas especiales de sus más allegados. Betsabé nació el 22 de marzo de 1969 en la ciudad de Bogotá, su familia está compuesta por 4 hermanas y su madre. Desde muy joven ha cuidado de sus hermanas, y en tiempos de enfermedad de su padre producto del Parkinson, asumió también su cuidado. Ahora él ya no está para acompañarla, pero en su memoria están inmortalizados momentos que se quedarán para siempre.

En la actualidad trabaja en el colegio La Felicidad ubicado en la ciudad de Bogotá y orienta los campos de Pensamiento²⁰ Lógico Matemático, Comunicación, Lectura Crítica y Pensamiento Científico y tecnológico. Betsabé ha tenido una experiencia bastante enriquecedora, desde los 16 años inició su formación como maestra. Primero, se formó como Tecnóloga en Educación Especial y trabajó 14 años en la Fundación Fe con niños con Síndrome de Down. Posteriormente, cuando la Secretaría de Educación de Bogotá inició los programas de Integración Betsabé trabajó medio tiempo dictando

¹⁹ Quién en adelante en el documento aparecerá con las iniciales M.B.

²⁰ En la institución educativa la Felicidad se trabaja por campos de desarrollo humano que proponen una organización curricular por campos de pensamiento y no por asignaturas, con el objetivo que no se aluda a asignaturas separadas sino a campos que se vinculen.

talleres a jóvenes para la inmersión al mundo laboral. Su experiencia se orientó desde la estimulación temprana, preescolar, básica primaria y talleres para la formación vocacional de los niños y niñas con discapacidad. La fundación contaba con un lugar “Ludoteca” donde le enseñaba a los niños las actividades diarias (tender la cama, doblar la ropa, autocuidado, preparar el desayuno, almuerzo), también se desplazaban en Transmilenio²¹ para que los estudiantes aprendieran la movilidad dentro de la ciudad.

Luego de unos años, Betsabé decide estudiar Licenciatura en español e inglés, ya que deseaba ampliar sus conocimientos y su experiencia pedagógica. Inició en la Secretaría de Educación del Distrito e Bogotá (SED) como docente provisional en grados de aceleración, que son cursos que tienen niños que necesitan refuerzo ya que están en extra-edad. Dentro de su experiencia tuvo la oportunidad de conocer 9 instituciones educativas en donde capacitó maestras en el programa “Primeras Letras” (aceleración). En el año 2007 ingresa como maestra de planta a la Secretaría de Educación de Bogotá.

Para ella su interés por aprender ha estado activo, ha realizado cursos sobre discapacidad y cómo enseñar a leer y escribir. Hablar de discapacidad para ella es dar una vuelta al pasado y recordar que había una mejor atención para los niños y niñas, se contaban con equipos comprometidos y la política no enumeraba las funciones de los docentes de apoyo que ahora impiden una mayor atención en el aula. Betsabé es una mujer que manifiesta sus discordancias en relación con las políticas lo que la ha llevado a recibir respuestas no muy amables de parte de los entes responsables.

Betsabé participó por algunos años en Somos Lappys un movimiento político y social cuyo interés es fomentar la participación docente desde la organización sindical. Durante su estancia en este movimiento participó activamente de capacitaciones, luego decidió retirarse pues el trabajo académico en la institución educativa implica una mayor planeación. Además, reconoce importante su paso por este espacio político, pero a su vez enfatiza que en ocasiones se pierde el objetivo de la organización por el interés de sobresalir políticamente.

Por otra parte, entrar al salón de Betsabé es encontrar a los niños y niñas cada uno a su ritmo, con sus tiempos, entre lápices, plastilinas y rompecabezas ella tiene claro qué está haciendo cada uno.

²¹ Transporte público en la ciudad de Bogotá, Colombia.

No pierde de vista a quienes necesitan más apoyo y pregunta siempre cómo les puede ayudar. Recuerda con lujo de detalles los estudiantes que han pasado durante sus años de experiencia profesional y relata las situaciones familiares particulares que viven cada uno de ellos.

Dentro de sus grandes pasiones está la de viajar, comer bien y darse sus propios gustos. Ha aprendido a decir no, le ha costado, pues durante años ha tenido sobre sus espaldas el estar para otros incluso a costa de ella misma. Su independencia ha valido cada lágrima, pero también cada alegría. Ha tenido amores y desamores, cada uno de ellos le ha dado la fortaleza para poder decir a viva voz que no es madre, no está casada y no le hace falta un hogar tal como lo plantea la sociedad para sentirse realizada.

Una de sus más grandes luchas fue comprender el no poder ser madre, no porque ella no pudiera aceptarlo, sino porque los cuestionamientos de otros siempre estaban a la orden del día. El juzgamiento no paraba, la comparación no se detenía y un día tuvo que mirarse y encontrar que no estaba rota, que no estaba incompleta, solo que era distinta y tenía otros motivos para reconocerse como mujer fuerte y valiosa.

Aunque en ocasiones su tono sea de desesperanza sobre los retos que plantea la escuela, Betsabé parece encontrar siempre la manera de regresar al día siguiente con las fuerzas renovadas y el corazón encendido para transformar en el aula. Betsabé Romero Mahecha una mujer que no se detiene.

Marisol Rodríguez Silva²²

Nuevos caminos, riesgos y cambios son apartes de lo que significa Marisol. Mujer y maestra que no teme iniciar de ceros en cualquier aspecto de su vida con tal de serle fiel a su corazón. Marisol nació el 19 de mayo de 1987 en Bogotá, le encanta la poesía, el rock y la escritura. En el año 2019 ganó un concurso de escritura organizado por la Biblioteca Pública San Juan Bosco del municipio de Mosquera en el que por medio de un relato ella narra su cambio de la ciudad al campo.

²² Quién en adelante en el documento aparecerá con las iniciales M.MA.

Su familia ha sido su gran motor e impulso: María Fernanda y Esteban sus hijos y su esposo Carlos. Defensora de la educación pública ya que todos sus estudios han sido en este sector.

Marisol se define como una maestra estudiosa, siempre buscando dónde puede aprender y ser mejor en lo que hace. Como madre les ha explicado a sus hijos quienes desde el vientre la han acompañado en sus estudios de especialización o maestría, que el ser madre no significa abandonar sus sueños académicos o hacer una especie de sacrificio tratando de acomodar todo. Ella se posiciona desde el amor para los suyos y conversa desde la luz de una mujer que no tiene que elegir uno u otro rol, sino que los roles que escoja hacen parte de una misma esencia que lleva con armonía.

En la actualidad, lleva 3 años como maestra de la zona rural en la sede “San Luis” que pertenece a la Institución República de Francia ubicada en San Francisco, Cundinamarca. Anteriormente, trabajó 1 año en un colegio privado y luego durante 8 años en la ciudad de Bogotá en el colegio Santa Marta, ubicado en la localidad de Usme. Licenciada en Humanidades y Lengua Castellana, especialista en Gerencia de Proyectos y Magister en Educación y Tecnología. Su experiencia con niños y niñas con discapacidad fue principalmente en la ciudad donde aprendió mucho. Le causaba curiosidad por qué había estudiantes que en sus últimos años de primaria presentaban serias dificultades, pero antes no se había realizado un proceso, no había un diagnóstico y por lo tanto ningún apoyo.

Luego, Marisol toma la decisión de cambiar su lugar de vivienda y trabajo, pues consideraba que la ciudad estaba siendo muy estresante para ella y su familia. El exceso de ruido, el tráfico y la inseguridad fueron los detonantes para buscar un cambio en su vida. Hoy se refleja en su rostro la felicidad de ser maestra rural donde destaca que la población es muy bonita y atenta. Le ha costado comprender la organización administrativa que se plantea en las escuelas rurales, donde los administrativos están lejos de las escuelas veredales y las respuestas suelen demorarse o no llegar nunca.

Ha tenido que aprender a resolver cuestiones propias en su escuela, con el apoyo de los padres de familia y otras maestras. Todos los días encuentra desafíos y brechas que superar, pero la entrega por lo que ama hacer lo vale todo.

Desde hace muchos años ha tenido interés por otro tipo de sistemas de creencias y relaciones con lo espiritual, identifica en los saberes ancestrales de otras culturas la valía de un conocimiento que no se desliga de sus pensamientos y que no acepta dejar de lado. Desde la universidad tuvo interés por la lectura del I Ching, uno de los libros chinos más antiguos; este libro ha estado presente en su vida como una forma de leer los cambios o permanencias que como seres humanos tenemos, en él se pueden encontrar relaciones con el cielo, el trueno, el agua, la montaña, la tierra, el viento, el fuego y la bruma.

Para Marisol no hay separación de saberes sino la confluencia armónica de ellos para la comprensión de lo que nos sucede. Como mujer ha tenido que reivindicar en ocasiones su espacio e independencia, pues para ella no es negociable su libertad bajo ninguna relación laboral o personal.

Marisol no quiere detener su aprendizaje y las posibilidades de formarse, de tal modo que, constantemente reclama mayor gestión por parte de la Gobernación de Cundinamarca al ofrecer financiación en cursos, diplomados y formación posgradual. Ella no para de investigar en la escuela, cada día ve en su paraíso nublado los cambios para una sociedad más justa y equitativa. Sus estudiantes aman el campo, les motiva cultivar e incluso ellos son quien le ha enseñado de qué forma cuidar la tierra y poder sembrar.

Siempre Marisol ha sido una mujer inquieta por la investigación y la puesta en marcha de nuevos proyectos educativos, su interés se enfoca en la narrativa transmedia por la que en este momento adelanta un proyecto radial con un grupo de maestras y maestras de diferentes sedes rurales a las que pertenece su propia institución, con el objetivo de fortalecer la comunicación de los estudiantes y recrear un espacio de conversación y transformación rural.

Para ella los cambios de espacio ciudad/campo han dejado diferentes huellas como maestra y como mujer, incluso han permeado su sentir como mamá cuando en medio de conversaciones con otras madres es consciente de cuánta tristeza o dolor puede venir después de dictaminar un diagnóstico sobre discapacidad. Marisol no comprende el hecho de ser maestra alejada de todas aquellas mujeres que la habitan desde su pasado, hasta su presente.

Ver a Marisol caminar en los pasillos de la Escuela San Luis, es dibujar entre cada paso la exigencia de una mirada más atenta a las necesidades del campo, sus propias lógicas de enseñar, de aprender y de rescatar los saberes de las comunidades. Marisol una maestra que enmarca la resistencia.

Cuarta Parte

Conversaciones con maestras

Las conversaciones con maestras como decidí titular este apartado nacen del profundo reconocimiento de la experiencia de cuatro mujeres que a través de la palabra y los silencios tejen relaciones. Si bien en la metodología se indican unas fases para el desarrollo de la investigación en el que se señalan entrevistas narrativas semiestructuradas, es ahora el momento de clarificar que se tuvieron en cuenta unas preguntas generadoras de conversación, pero también se dejó la ventana abierta para posibilitar el diálogo entre las maestras.

De esta manera, durante las sesiones las preguntas no siempre las dirigía como investigadora y participante, sino que, a su vez, ellas mismas, las mujeres y maestras dinamizaron los encuentros a partir de situaciones que resonaban en menor o mayor medida con sus experiencias y realidades cercanas. Durante la investigación se realizaron 6 encuentros virtuales y presenciales, individuales y grupales que permitieron conocernos y crear vínculos.

La investigación en campo inició en el año 2021 en medio de la pandemia, por lo que al inicio los encuentros fueron grupales y virtuales. Aunque era algo nuevo para todas las maestras, desde el comienzo cada una se dispuso a participar y aportar desde sus propias experiencias.

Primer encuentro

Se realizó un primer acercamiento con las maestras y se propusieron las siguientes preguntas generadoras de conversación alrededor de estos ejes temáticos:

- ¿Quién es la maestra?
- ¿Cuál ha sido la formación o trayectoria de la maestra?
- Recuento de su experiencia en la ciudad o el campo
- ¿Cuál ha sido la experiencia docente y de vida en relación con la discapacidad?

Diálogo de maestras primer encuentro

Acercarse a la experiencia relatada desde la voz de sus protagonistas permitió en nuestra primera conversación entre maestras conectar más allá de compartir la profesión, que supone en la mayoría de diálogos entre maestras hablar de la experiencia pedagógica. En la sesión hubo una conexión como mujeres que viven realidades en las instituciones educativas, pero que, a su vez, viven el ser-mujer desde la narración de situaciones familiares y personales. En el caso de la experiencia de una maestra que además es madre de un niño con discapacidad es un punto de reconocimiento de lo que una mujer tiene como responsabilidad, además de enseñar a otros niños y niñas. También, el escuchar el recorrido experiencial desde los primeros trabajos, algunos con baja remuneración en el campo de la docencia hace reconocer la pasión por un oficio más allá de la ganancia económica.

Incluso pudimos dialogar sobre los desacuerdos en cuanto a las políticas de inclusión y los grandes retos que enfrentamos al hablar de ella, ya que, aunque digamos que los estudiantes con discapacidad hacen parte de todas las esferas de la sociedad, aún se evidencian grandes barreras a las que deben enfrentarse, como indica Daniel Suárez et al. (2011) la conversación entre pares posibilita hablar de los problemas que vivenciamos, pero también es una ventana para la transformación.

Al desarrollar un escenario donde la articulación se entiende como una integración activa, como una conversación entre pares, el trabajo en red propicia el reconocimiento de la dimensión social y comunitaria de los problemas y habilita la posibilidad de pensar juntos los procesos necesarios para la transformación, potenciando a su vez la posibilidad de intervención. (p. 99)

Poder intercambiar experiencias entre maestras, posibilita reconocer los espacios donde se desarrolla la profesión y los desafíos que enfrentan las maestras en términos del traslado en y hacia la zona rural, se ejemplifican trayectos que en algunos casos en sus inicios eran 3 o 4 horas caminando por trocha, pero luego cambian con los esfuerzos de las mismas maestras para adquirir un carro o conseguir transporte público y de esta manera acceder a sus escuelas.

Durante el primer acercamiento se crearon las condiciones para generar confianza entre las mujeres- maestras y posteriormente poder dialogar no sólo de las experiencias profesionales en relación

con la inclusión educativa, sino sobre las experiencias de vida que de formas diferentes han dejado huella en cada una de nosotras.

Segundo encuentro

El propósito del segundo encuentro con maestras estuvo enfocado en conversar sobre la experiencia personal en relación con la atención a niños y niñas con discapacidad en las instituciones educativas. Algunas preguntas orientadoras para el primer momento de la conversación fueron:

- ¿Cómo es el apoyo del gobierno y de la institucionalidad para el desarrollo de su trabajo en la institución educativa?
- ¿La institución educativa cuenta con orientadora y personal de apoyo en inclusión?
- ¿Cómo es la atención a niños y niñas con discapacidad en la institución educativa?
- ¿Cómo se siente al trabajar con niños y niñas con discapacidad?

Posteriormente, se compartió el video²³ https://www.youtube.com/watch?v=-2-F0KK1C_k para conversar sobre él teniendo en cuenta las siguientes temáticas

¿Qué opina sobre la frase “el sistema es el que debe adaptarse a los estudiantes y no los estudiantes al sistema educativo”?

¿Cómo es el sistema educativo colombiano y las políticas y las leyes que promulga referentes a la inclusión educativa?

Diálogo de maestras segundo encuentro

²³ El video presentado es un reporte de la Unesco en el año 2020 sobre educación e inclusión, en el que se señalan conceptos como equidad, acceso y permanencia para niños y niñas que requieran los ajustes necesarios y de esta manera garantizar el derecho a la educación en condiciones de calidad.

Es pertinente señalar que los primeros encuentros se realizaron durante la época de pandemia donde no era posible la reunión de personas por lo que la plataforma Meet fue una herramienta que se usó. Luego, cuando las instituciones abrieron sus puertas con un número determinado en el aforo de estudiantes, seguimos usando la plataforma Meet con el objetivo de minimizar la exposición al virus en tanto el desplazamiento en transporte público.

Durante la conversación las maestras compartieron su experiencia en medio de la pandemia y los cambios que han sufrido en relación con la carga académica y la afectación a la salud, específicamente en el último semestre del año 2021 donde al volver a la presencialidad gradualmente con un número de estudiantes específico la voz se deterioró dentro del salón de clases, ya el tapabocas era de uso obligatorio.

También, las maestras urbanas relataron el número de estudiantes por aula en la modalidad de presencialidad durante la pandemia, que cabe señalar es mucho mayor la cantidad de estudiantes en las escuelas urbanas que en las rurales pues en el campo todavía hay mucho escepticismo al enviar a los niños y niñas sin vacunar a las instituciones educativas.

Otro aspecto a recalcar es que entre las maestras se enviaron saludos de ánimo en medio de la virtualidad, pues reconocen en el relato de las compañeras situaciones similares que enfrentan en la escuela y la inclusión educativa.

En ocasiones, después de los “desahogos” las maestras piden excusas sobre lo que pudieron haber compartido o si fueron muy fuertes con sus apreciaciones, a lo que como investigadora- maestra respondo que el propósito de esta investigación es ser un catalizador de su experiencia y por lo tanto, de sus emociones, que nada de lo que digan o expresen va a ser manejado de forma inadecuada y que siempre se contará con su lectura previa y aprobación para publicación.

Tercer, cuarto y quinto encuentro

Teniendo en cuenta que como grupo habíamos tenido dos encuentros virtuales, consideré pertinente la visita a las escuelas rurales o urbanas para conversar con las maestras de forma individual con el objetivo de conocer un poco más quién es cada maestra y dialogar sobre los siguientes temas:

- ¿Cómo te describes como mujer?
- ¿Has vivido experiencias de discriminación o exclusión?
- ¿Cómo es tu familia? ¿Quiénes la componen?
- Recorrido guiado por las instituciones
- Relatos de las situaciones que como maestra enfrenta en la institución

Durante los encuentros individuales con cada una de las maestras en sus instituciones escolares pudimos conversar sobre quienes eran ellas como mujeres en otros espacios que no fueran estrictamente académicos. Fue emocionante y liberador en algunos casos poder escuchar y hablar sobre situaciones que muchas de nosotras teníamos guardadas durante años, pues en la escuela no se generan espacios de confianza lo suficientemente fuertes para que las maestras podamos decir en voz alta cómo nos sentimos, quiénes somos y qué tipo de situaciones a nuestro juicio demuestran exclusión o discriminación contra nosotras.

Como investigadora las visitas a escuelas rurales me permitieron conocer no sólo las distancias que recorren las maestras para llegar a sus lugares de trabajo, sino a lo que se enfrentan diariamente en cuestiones de transporte y seguridad. Además, reconocer que en las escuelas rurales no se cuenta con la totalidad del personal presente en las sedes, sino que los directivos docentes se encuentran en la sede principal.

Sexto encuentro

Ya existía entre nosotras un contrato tácito de escucha atenta y preguntas abiertas, la batuta de la investigadora como eje fundamental en ocasiones se diluía entre risas, desahogos, palabras de ánimo y silencios. De tal modo, consideré fundamental hacer un cierre de los encuentros con un taller de fotografías. El taller consistía que cada una debía llevar fotografías que quisiera compartir con el grupo sobre sus experiencias personales y profesionales que reconociera como fundamentales durante su vida.

La cita para este encuentro se dio en el municipio de San Francisco donde todas nos encontramos en la Plaza Central, hubo tiempo para una caminata de recorrido en el pueblo y un almuerzo ameno donde cada una pudo expresar fuera de cualquier presión investigativa quienes somos,

con sueños, miedos y desilusiones que nos confrontan en nuestros diferentes roles (mujer, mamá, maestra, hija, esposa).

Luego, al caer la tarde empezamos a compartir en medio de una taza de café las fotografías que nos relataban enfrente de las otras. Situaciones de formación profesional, viajes, logros familiares y personales fueron tejiéndose poco a poco. No nos dimos cuenta de qué manera iba cayendo la noche sobre nosotras y continuábamos narrando, narrando-nos, escuchando, escuchando-nos y de una forma profunda en la que todas pudimos concluir diciendo más que un encuentro de relatos, fue un encuentro terapéutico donde había mucho que decir y donde las historias no parecían agotarse.

Propuesta de tejido

Desde este momento propongo una presentación variada de elementos gráficos que develan la forma en la que se analizaron y comprendieron los relatos de vida de las mujeres maestras durante la investigación. La lectora o lector encontrará en los capítulos subsiguientes una construcción narrativa y teórica sobre las experiencias y apropiaciones de las maestras, pudiendo conocer quiénes son como mujeres en sus diferentes intersecciones.

La invitación es ir tejiendo a la vez su propia experiencia durante la lectura, de tal modo que sea una conversación donde se encuentren respuestas y también se generen interrogantes sobre lo que hoy en día se realiza en la investigación narrativa en clave de inclusión y las barreras o posibilidades que esto puede generar.

Encuentro fotografías

Teniendo en cuenta que habíamos conversado de forma grupal e individual, pero las conversaciones grupales se dieron por medio virtual, decido que es importante y necesario ese encuentro entre las 4 maestras donde podamos mirarnos a los ojos y compartir a través de fotografías de carácter personal y profesional nuestros intereses o inquietudes.

Llegar a San Francisco Cundinamarca es un viaje maravilloso, un cambio no sólo de clima sino de panorama. Poder escuchar desde la ventana del vehículo el canto de los pájaros, la caída de los ríos y quebradas, y de vez en tanto, coincidir la mirada con habitantes de la región que muestran la bienvenida con el sonreír de sus ojos.

El punto de encuentro con las maestras fue en la Plaza Central del pueblo hacia el medio día para ir a almorzar y conversar. Ya que Betsabé y yo vivimos en la ciudad, hicimos el viaje juntas desde Bogotá y allá nos encontramos con Marisol y Deisy.

Llegamos hacia las 10 am al pueblo y quisimos recorrerlo un poco, ya que ninguna de las dos lo conocía antes. Entramos a una cafetería a tomarnos un masato con roscón resobado y nos encontramos con la señora Isabel, propietaria del establecimiento La Molienda Café, quien nos habló de San Francisco con gran cariño. Mencionó que era un lugar muy agradable para vivir, muy tranquilo. En el momento con el clima lluvioso, pero parecía que en contra de cualquier pronóstico nos haría un buen día. Le pregunté a la Sra. Isabel si conocía el colegio República de Francia, expresó que sus hijas habían estudiado allá y que una de ellas había sufrido de epilepsia y el rector le permitió, aun cuando no cumplía con la edad necesaria²⁴, por tan solo unos meses de diferencia, iniciar sus estudios en la sabatina. También mencionó que han pasado muchos rectores por la institución, y no se explica que pasa, *“debe ser porque son muchas escuelas en las veredas, no debe ser fácil”*.

La Sra. Isabel señaló que la cercanía con la comunidad por parte de los rectores es muy importante porque se necesita sentir que los escuchan *“hay rectores que lo atienden a uno, lo escuchan, con otros es difícil, todo es con cita”*. Además, la Sra. Isabel comentó que durante el COVID 19 la

²⁴ La edad reglamentaria para poder iniciar los estudios en la modalidad Sabatina, es tener más de 14 años de edad.

situación era triste en el pueblo, solo estaban abiertas las droguerías y supermercados; parecía todo desolado.

Aunque la investigación no se centre en las voces de otras mujeres, considero que es muy valioso e importante reconocer otros relatos dentro del conocimiento del territorio, en este caso el de San Francisco, Cundinamarca. Con alegría encontré una bienvenida en la Sra. Isabel que por medio de un masato en su cafetería y una pregunta en general, comenzó a relatarnos hace cuánto vive en el municipio, de dónde es, su experiencia con la institución República de Francia y su percepción de la región.

Hacia el medio día nos encontramos las 4 maestras. Yo ya había tenido la oportunidad de compartir con las tres, pero Betsabé no conocía a ninguna de las dos maestras rurales (Marisol y Deisy). Entre todas nos abrazamos, hubo una bienvenida cálida y amena entre cuatro mujeres que coincidieron por la excusa de una investigación y ahora comparten mucho más que el rol de ser maestras.

Nos dirigimos a un restaurante cerca de la Plaza Central, un lugar típico, con mesas de madera, materas en barro y ventiladores en el techo. Un lugar donde pudimos empezar a conversar sobre quiénes somos. No hubo necesidad de preguntas, muchas veces el relato de una maestra detonaba la respuesta en forma de una minibiografía²⁵ de la otra mujer que escuchaba atenta.

Fotografías: relatos mucho más allá de la imagen

Debo confesar que al plantear el ejercicio con las fotografías preparé en mi libreta de apuntes algunas posibles preguntas generadoras de conversación: ¿Por qué es importante esta fotografía en tu parte personal o profesional? ¿Dónde estabas en la fotografía? ¿Qué nos quieres contar sobre el contexto de ese momento?

Ahora bien, al iniciar el ejercicio en varias ocasiones no fue necesario orientar las preguntas, por el contrario, entre ellas había una dinámica de preguntas y respuestas de otros órdenes que no me había planteado. Y es que eso sucede cuando se teje entre mujeres que muchas veces no tienen

²⁵ Las historias de vida focalizadas de cada maestra son compartidas en el apartado de Historias de Vida.

espacios donde compartir su vida personal con otras maestras, pareciera entonces que en las reuniones entre colegas quedara por fuera la vida que nos atraviesa. Cosa distinta la que ocurrió en este encuentro, nos desbordamos en risas o lágrimas en los ojos, por llamarlo de alguna manera diría que, fue terapéutico el entretrejer experiencias juntas.

Betsabé

Betsabé inició su relato con una fotografía del día de su graduación como Licenciada en Español e Inglés, para ella es significativo este día pues evidencia que pudo por ella misma pagar sus estudios y alcanzar una meta por su propio mérito *“Para mi este momento fue bastante especial porque era el logro de que yo había hecho las cosas sola”*. Es preciso recordar que la primera formación que tuvo Betsabé fue como Tecnóloga en Educación, pero posteriormente quiso profundizar sus conocimientos en pedagogía.

Figura 7

Graduación Betsabé



Nota. Betsabé Romero Mahecha. 1994, ceremonia de graduación en compañía de la Sra. Graciela, Colombia.

Por otra parte, Betsabé hizo referencia a la mujer que la acompañaba en la foto, la Sra. Graciela. Para Betsabé fue ella quien confió en sus capacidades y le brindó una oportunidad laboral *“por eso yo escogí la foto porque ella es muy importante para mí, no es mi mamá, pero fue la persona que siempre me apoyó”*.

Estudiar en Colombia implica cubrir costos en matrícula, transporte, alimentación, entre otros. Sumado a esto, las mujeres deben asumir otras responsabilidades de la casa y en ocasiones el nulo apoyo, incluso moral, de su propia familia. Betsabé señala *“Yo traje esta foto, aunque hay otras donde están mi mamá, la persona que en ese momento era mi pareja, pero para mí ella (Sra. Graciela) es especial porque fue la primera persona que creyó en mí”*.

La confianza que otros pueden depositar en nuestras capacidades puede impulsar a las mujeres a continuar sus sueños, en este caso una formación profesional. Además, la historia de vida de la Sra. Graciela como madre adoptante de un hijo con discapacidad, comenta Betsabé es un ejemplo de lo que puede hacer el amor para transformar la vida de niños y niñas en situación de abandono.

Ahora bien, en cuanto a la foto de carácter personal, Betsabé compartió su viaje a México, especialmente la visita a las pirámides de Teotihuacán. Para ella una de sus grandes pasiones es viajar y conocer distintos lugares del mundo *“yo lo que trato es que, al trabajar, yo puedo ahorrar e ir una vez al año a un lugar diferente”*. Viajar para ella es una manera de conocer otras culturas, pero también encontrar un espacio para pensar en sus propias necesidades e intereses. No solo es trabajar y cumplir con su profesión, pensar en ella y sus gustos hacen parte de lo que identifica a Betsabé como mujer.

Figura 8

Viaje en globo sobre las pirámides de Teotihuacán



Nota. Betsabé Romero Mahecha, 2019. Viaje en globo sobre las pirámides de Teotihuacán, México.

Figura 9

Betsabé en el globo



Nota. Betsabé Romero Mahecha, 2019. Viaje en globo sobre las pirámides de Teotihuacán, México.

Deisy

La expresión constante de Deisy durante el encuentro de las mujeres participantes de esta investigación fue de agradecimiento por la posibilidad de descargarse hablando desde sus experiencias personales. Durante el almuerzo Deisy relató un sueño donde podía visitar otros países que siempre han estado en su lista de lugares a visitar y donde ella con un gran par de alas podía sobrevolar montañas, ríos, mares y altos edificios. Para ella no era fácil distinguir si estaba en un sueño o de verdad estaba volando, pero es enfática en expresar que sentía una libertad que en ocasiones en la realidad considera le falta en medio de tantas responsabilidades asumidas.

Su primera foto hace alusión precisamente a esa búsqueda de libertad. Durante el mes de diciembre del año 2021, Deisy y su familia (hijos y esposo) viajan por el Caribe colombiano, visitando lo que denomina ella, las tres hermosas perlas: Santa Marta, Barranquilla y Cartagena. En las fotos las sonrisas de sus hijos y esposo en medio del mar y la arena la hacen sentir completa y tranquila.

Figura 10

Viaje en familia



Nota. Deisy López, 2021. Visita a las playas del Parque el Tayrona con su esposo José, sus hijos Kevin y Willy, Colombia.

En la mayoría de las fotos que comparte esta acompañada de su familia, pero hay una especialmente donde ella se narra. Deisy está en medio del mar azul, el cielo y ella relata la forma en la que le habló al mar “*primero lo que hice fue pedirle permiso al mar, le dije: yo sé que tú tienes un alma grande, he soñado contigo, me das libertad, te amo*”. Además, indica Deisy que quiere envejecer cerca al mar, lo disfruta mucho.

Figura 11

Deisy en el mar



Nota. Deisy López, 2021. En las aguas del mar Caribe, Colombia.

En su compartir de fotos, Deisy también nos cuenta sobre su visita al cementerio donde reposan los restos de su cantante favorito, el vallenatero Rafael Orozco. Al preguntarle por su canción favorita menciona el título “Esa” a lo que seguidamente responde el coro de las 3 mujeres, “esa la que tanto quiero, esa la que tanto adoro, esa por la que me muero, esa la de mis antojos”. Ni siquiera sabía que conocía la letra de esa canción, pero al escuchar las primeras palabras inmediatamente vinieron los recuerdos de los gustos musicales de mi mamá, igual que expresaron Marisol y Betsabé.

La fuerza de la memoria colectiva a través de la música me permitió pensar en Deisy como mujer fan de un cantante, pero también, conectar los gustos musicales de nuestras madres, pensar la manera poderosa en la que las experiencias se nutren a través de los sentidos, incluso si no compartimos la misma edad.

Posteriormente, Deisy comparte fotos de sus estudiantes en medio de un taller de democracia, indicando *“se toman muy en serio las elecciones”*, refiriéndose a la elección del gobierno estudiantil. También, Deisy relata talleres donde han invitado a los padres de familia a realizar juegos de roles, en los que los padres realizan las tareas del hogar y las madres de familia llegan después de una jornada de trabajo por fuera de la casa. Para ella la escuela es un lugar donde confluyen los intereses no sólo de los educadores, sino de los estudiantes y sus familias. No se puede pensar en educar cuando se aleja la reflexión de lo que ocurre en los hogares sobre la toma de decisiones, el reconocimiento de la mujer y el hombre y la posibilidad de los niños de aprender en entornos más amables y seguros.

Figura 12

Elecciones Escuela “El Muña”



Nota. Deisy López, 2021. Mesas de votación, San Francisco, Cundinamarca, Colombia.

Figura 13*Actividad en clase*

Nota. Deisy López, 2021. Lectura en grupos, San Francisco, Cundinamarca, Colombia.

Marisol

En las conversaciones individuales con Marisol, siempre apareció la referencia sobre el cambio de la ciudad al campo, como un cambio no sólo que impactó su vida profesional, sino personal y familiar. De tal modo, Marisol inicia su conversación sobre la fotografía profesional con un retrato que ella misma realizó, donde aparecen ambos espacios; una foto en el colegio de la ciudad y una foto en la escuela San Luis, para ella el título de esta foto es “Lo mejor de los dos mundos”.

Figura 14

Institución Educativa Santa Marta



Nota. Marisol Rodríguez, 2016. Dirección de grupo, Bogotá, Colombia.

Figura 15

Institución Educativa Santa Marta



Nota. Marisol Rodríguez, 2019. Trabajo en la huerta, San Francisco, Cundinamarca, Colombia.

Lejos de establecer que uno u otro espacio es mejor o peor que otro, para Marisol cada uno de los espacios educativos le ha brindado herramientas con las que ha podido sobrellevar dificultades pedagógicas. En este momento la ruralidad le ha planteado el desafío de aprender a sembrar desde la enseñanza de sus propios estudiantes.

Cada una me ha enseñado, pero para mí cambiar a la escuela rural fue una decisión de vida. Aquí en la foto de la escuela rural estamos cerca de la huerta, yo aún no sé mucho de sembrar, los niños son los que me han enseñado. Los niños son los que me han guiado, recuerdo que tenía un chico me hacía reír y decía “es que la profesora es de la ciudad”, entonces era como se dijera entiéndanla, jajaja.

En cuanto a la fotografía de carácter personal, Marisol nos comparte la foto donde se ven 4 pares de botas, que indican como ella misma señala el trabajo que hicieron con su familia para conseguir una casa de descanso en Tasco, Boyacá. Para ella ese lugar significa un respiro, lejos de sus ocupaciones, un lugar que incluso tiene un significado histórico

Yo encontré esa casa porque en un diciembre nos fuimos a quedar a la casa de un amigo que vive por ahí, entonces cuando nos quedamos allá y me di cuenta que ese era el hospital libertador. Cuenta la historia que, en la ruta libertadora, Simón Bolívar pasó por ahí con el ejército libertador, con Santander, con Rondón e iban para la batalla de Gámeza, bueno, pero primero venían de Socha todos mal heridos y los atendieron en ese hospital y luego se fueron para la batalla de Gámeza. Yo quedé enamorada del lugar. Y yo miraba este lote... y decía tan chévere, tan bonito sería y todo se dio.

Figura 16*Construcción en familia*

Nota. Marisol Rodríguez, 2021. Construcción casa de campo, Tasco, Boyacá, Colombia.

Marisol y su familia compraron esa porción de terreno que además de tener un significado de carácter histórico, le permite descansar junto a sus seres queridos. Disfruta caminar por las fincas que la colindan y disfrutar de amaneceres con un café en la mano y un buen libro.

Margarita

Al pensar en compartir una fotografía que pudiera expresar uno de mis momentos más significativos profesionalmente, elegí narrar desde la imagen mi experiencia en el Colegio Calatrava. La foto era de una mañana en la que junto a mi curso de primero de primaria estábamos patinando, niñas, niños, el profesor de patinaje y en medio de nosotros Juan Thomas.

Me marcó haber compartido y aprendido tanto de él sobre el tema de la discapacidad, para mí fue un impulso para ser la maestra que soy hoy en día, el haber compartido con él para mí fue fundamental.

Figura 17

Patinaje con los estudiantes



Nota. María Margarita Gutiérrez Rueda, 2013. Patinaje con los estudiantes, Bogotá, Colombia.

Conocer a Juan Thomas, más allá de la parte pedagógica, fue conocer e indagar sobre su familia, con la que aún hoy en día tengo contacto. Enfrentarme a la inclusión con una suerte de compromiso que excedía mi propio conocimiento sobre la discapacidad, a su vez, fue el motor que hasta el día de hoy sigue impulsando mi caminar por la escuela. Considero que nada es por casualidad, sino que todo el tiempo la vida misma envía pistas que si estamos atentos consideraremos señales para servir, aprender y desaprender en esto que es la existencia en la tierra.

Por otra parte, fue en ese lugar donde decidí continuar con mis estudios posgraduales en maestría, aún, cuando la institución educativa no me apoyó y por el contrario bajo mi salario. Les expresé a las 3 mujeres que me acompañaron durante esa tarde de conversación, que la educación para nosotros los educadores en general no está pensada. Pareciera como si tuviéramos que estar en medio de una travesía de adversidades no sólo en cuanto al tiempo, sino a la parte económica, para seguir el camino de la formación. Todo el tiempo, se nos recuerda a las maestras y maestros que la formación es indispensable, que somos las y los responsables del futuro del país, ya que estamos educando a los futuros ciudadanos, pero en la mayoría de ocasiones somos las maestras quienes de nuestro propio salario, tiempo y esfuerzo, sin mayores apoyos, le apostamos la vida a la educación, una vida donde decidimos decir en alto que no nos conformamos con una política alejada de las aulas y que si eso

incluso nos cuesta la salud física o mental, seguimos el propósito firme de continuar aprendiendo en una profesión que nunca se detiene.

En relación con las fotografías que pudieran reflejar lo más íntimo o personal de mí, decidí compartirles dos momentos. El primero, una noche en la que acampamos con mi pareja en Paipa, Boyacá; especialmente, recuerdo esa noche porque por primera vez pude ver en el firmamento estrellas fugaces y el cielo adornado de estrellas. Detrás de la gran sonrisa que nos acompaña en medio de la foto, está una fogata que nos costó trabajo encenderla y aún hoy es motivo de risa entre los dos.

Figura 18

Campamento



Nota. María Margarita Gutiérrez Rueda, 2018. Campamento con Alexander Fuentes, Paipa, Boyacá, Colombia.

El segundo momento es con mi mamá, ella en mi historia de vida marca fundamentalmente la idea de lo que como mujer soy. En la foto estamos podando la cerca viva que bordea su casa en el campo. Es un privilegio para mí, verla vital, verla sonreír, poder compartir en la tranquilidad de ese espacio conversaciones sobre lo simple de la vida cuando el tiempo no apremia en medio de las exigencias de la ciudad.

Figura 19*Mantenimiento cerca viva*

Nota. María Margarita Gutiérrez Rueda, 2022. Mantenimiento cerca viva, Paipa, Boyacá, Colombia.

Imágenes femeninas que se entretajan

Cada una de las fotografías compartidas por las cuatro mujeres- maestras que hacen parte de esta investigación, evidencian constantes intersecciones entre el ser educadoras y el ser mujer. En referencia se puede señalar de qué manera un cambio de lugar de trabajo al campo ha significado tranquilidad, no sólo en la parte laboral, sino en sus áreas personales. Además, se plantean en ocasiones la posibilidad de cambiar de sus lugares actuales de trabajo para terminar sus experiencias profesionales en otros ambientes alejados del bullicio de las urbes.

Por otra parte, para las cuatro mujeres son constantes las alusiones a sus familias y a los momentos enriquecedores que pueden compartir con ellas, en situaciones de descanso, vacaciones o proyectos a futuro. En los viajes se puede establecer que son motivo de recompensa después de tiempos arduos de trabajo, y son estos viajes una posibilidad para conocer otras culturas y tener espacio para ellas mismas y sus familias.

La fotografía en este ejercicio genera un espacio de conversación entre cuatro mujeres provenientes de diferentes costumbres, familias e intereses. Según Elizeu Clementino de Souza (2020)

La fotografía, en tanto escritura fotobiográfica, es entendida como objeto de memoria y tomada como fuente de indagación, al configurarse como un conjunto de fotografías capaces de narrar la vida de los sujetos. Mientras tanto, opera como una comunidad de sentidos, resguarda potencialidades reflexivas, dimensiones heurísticas en una polisemia de interpretaciones. Se trata de un conjunto de procedimientos que utilizan imágenes fotográficas como un elemento desencadenador de reflexiones y narrativas sobre la vida de los sujetos, en un proceso de construcción de conocimientos diversos a partir de contenidos que narran y revelan historia de vida personales e institucionales. (p. 27)

Durante la conversación no hay por parte de la investigadora un papel jerarquizado, donde las preguntas eran parte de un guion que debía ser respondido por las otras mujeres. Al respecto señala Mónica García (2010)

Incorporar la imagen a los procesos de investigación implica, entre otros aspectos, una redefinición de roles tanto de los investigadores como de los participantes en los procesos de indagación, al igual que la observación y descripción de situaciones y comportamientos sociales en los que no se asumen posturas jerárquicas. (p. 366)

Por el contrario, las mujeres participantes preguntaron o expresaron sus deseos, después de la escucha atenta sobre cada una de las fotografías de sus pares; por ejemplo: ¿será costoso viajar en un crucero?, “mi próximo viaje quiero que sea a Francia e Italia, me lo sueño”, ¿cuáles países conoces?, “quisiera tener una huerta más grande en el colegio de la ciudad”, “cuánta libertad hay en el mar”.

Las imágenes fotográficas son una excusa para entretener y poner a dialogar la experiencia profesional con la experiencia personal, que, según las mismas maestras poco se comparte en las escuelas. En el relato de cada una de las mujeres se puede conocer un poco más sobre quiénes son en su parte familiar y personal, además, dicho momento evidencia una confianza implícita para contar situaciones del ámbito privado que normalmente no se comparten en espacios institucionales.

Nubes de experiencia: sentidos que construyen las maestras

La categoría de experiencia con discapacidad en principio se limitó a reconocer las experiencias pedagógicas de cada una de las maestras en su vida profesional, pero luego a partir de la conversación y la apertura a narrar las experiencias personales, esta mirada se amplió llegando a considerar las experiencias en relación con situaciones de exclusión o discriminación. Para acercarme a conocer los sentidos sobre la inclusión fue preciso reconocer en primer lugar la experiencia como conocimiento, pues las mujeres a partir de sus experiencias vividas formulan nuevas maneras de significar la realidad (Patricia Hill, 2000).

De esta forma, utilicé el software Atlas.ti el cual arrojó una serie de nubes de palabras que registran la cantidad de veces que una palabra fue nombrada por una maestra en relación con una categoría. Más allá de contar cuántas veces una palabra era mencionada por cada maestra, me propuse entretener una nube no sólo de palabras sino de sentidos otorgados por la experiencia misma de las maestras- mujeres. Lo que se expone a continuación es un entramado de sentido que conversa con las categorías discapacidad- exclusión y ser mujer²⁶.

En este apartado se reflejan discusiones sobre el cuerpo de las mujeres y los prejuicios que en ocasiones nos agobian, además, se discuten las imposiciones que desde una lógica patriarcal demandan roles que las mujeres debemos ejercer en la sociedad.

²⁶ En relación con el ser mujer también se consideran las otras identidades que habitan a esa mujer: estudiante, hija, mamá, pareja, hermana, entre otras.

Marisol: experiencias entrecruzadas

Figura 20

Nube de experiencia de Marisol sobre discapacidad



Nota. Nube de palabras obtenida a partir del análisis de las conversaciones y apoyada en el software Atlas.ti.

La experiencia con discapacidad en el caso de Marisol, según ella misma relata ha pasado por distintos contextos, es decir, primero su experiencia en la ciudad y posteriormente su decisión de trasladarse a la ruralidad.

La parte de la inclusión la empecé a sentir más fuerte cuando me hice profesora, cuando encontraba estudiantes que probablemente tenían una discapacidad y que de pronto uno llamaba la atención a la institución o al padre de familia, por favor llevémoslo a la EPS, orientadora, ayúdenme qué hago, cuando empecé a sentir que como docente uno se siente insuficiente.

En ese mismo sentido, Marisol relata que en la ciudad se revelan dificultades en la identificación de la discapacidad ya que varios de los estudiantes no cuentan con un diagnóstico en inicio y pasan los años de escolaridad sin identificar qué es lo que sucede y cómo se puede apoyar al estudiante. En la ruralidad además de la falta de diagnóstico, se suma el poco acompañamiento administrativo ya que la

organización municipal de las escuelas rurales indica a los directivos docentes permanecer en su sitio de nombramiento, que es la escuela principal y sólo se pueden movilizar con previa autorización por escrito del rector.

me siento frustrada, asustada y le comentaba eso a mis compañeras, les decía o sea siento que las fuerzas no me alcanzan para tanto y yo sé que él se merece una atención mejor de la que yo le estoy brindando pero es que no doy abasto, no doy abasto con tanto y tenemos docente de apoyo y también la docente de apoyo me parece wao, una eminencia, una persona wao, ya he hablado mucho con ella y ella me ha orientado muchísimo pero está a kilómetros de distancia, y tiene que apoyarnos a los profes del todo el municipio que estamos regados por todo el bendito municipio.

Según los autores Jorge Jairo Posada, Laura Valentina Amado, Laura Marcela García y Luisa Fernanda Ramírez (2021) una de las problemáticas de la educación rural en Colombia es “La persistente desigualdad en la cobertura y permanencia de los estudiantes en relación con la educación urbana” (p. 168). Esto se refleja en lo enunciado por Marisol cuando enfatiza en la distancia en la que se encuentra la docente de apoyo, a diferencia de lo que ocurre en la ciudad, ya que las docentes de apoyo por el relato de la docente Betsabé, quien trabaja en la ciudad, si cuenta con los profesionales dentro de la misma institución. Desde lo anterior, se evidencian brechas en la cobertura de la educación en espacios rurales en comparación a lo que ocurre en la ciudad.

Por otra parte, en las conversaciones con ella existe una alusión constante al término diagnóstico, ya que para poder indicar en el SIMAT²⁷ que un estudiante tiene una discapacidad se deben tener los soportes respectivos. Muchos de los diagnósticos obtenidos durante la experiencia docente de Marisol se han realizado en el marco de una alianza con una Fundación en la ciudad de Bogotá, donde ella, las orientadoras y educadoras especiales de los colegios han construido puentes de comunicación para ayudar a las familias. Incluso señala Marisol

²⁷ El Sistema Integrado de Matrículas es una herramienta de las instituciones oficiales de Colombia por medio del cual se lleva un registro del número de matrículas de los estudiantes y que permite conocer la historia académica de niños, niñas y jóvenes.

por ejemplo, lo que uno hace es ir con el padre de familia, uno va y lo lleva hasta allá, uno hace el acompañamiento. Yo fui a Bogotá dos veces y la última vez fue el año pasado en febrero, fuimos con David y la mamá de David a Mosquera porque en Mosquera también tienen algo de la fundación allá.

Lo anterior evidencia un compromiso que excede el espacio mismo de la escuela como lugar de trabajo y trasciende la responsabilidad de la maestra.

Uno siente que trabaja muchísimo, muchísimo, uno trabaja los fines de semana, uno va a arreglar la escuela, uno va a pintar el fin de semana, uno va a arreglar la mesa que se cayó, uno hace ese tipo de cosas, que de pronto uno sabe que no deberían ser funciones de uno, pero que uno finalmente lo hace y uno lo hace, en lo personal, yo creo que a la profe Deisy le pasa lo mismo porque uno siente que la comunidad lo vale, porque uno sabe que la comunidad lo necesita, lo aprecia, lo valora.

Lo que sucede en la realidad de las escuelas excede las funciones propias del rol de maestra como lo cita Marisol, pero en este caso hay dos cuestiones a considerar; primero, las exigencias a los maestros y maestras que desde el Ministerio de Educación se establecen como sus funciones sustantivas de trabajo y segundo, la ampliación de las responsabilidades que la misma maestra decidió asumir. Sobre lo primero, el autor Douglas Izarra-Vielma (2019) refiere

Es posible que una de las causas que explique la compleja situación presentada se relacione con la diversidad de demandas a que es sometido el personal docente en el ejercicio de su profesión. Tradicionalmente a este gremio se atribuye la responsabilidad de enseñar, pero en contextos sociales cada vez más complejos, se demanda a la escuela la atención de múltiples cuestiones (diversidad, nuevas tecnologías, violencia, emociones) y todas ellas se traducen en requerimientos que se hacen a docentes quienes deben ajustar su trabajo a las necesidades de la sociedad. (p. 2)

Son entonces varias responsabilidades atribuidas a las maestras y maestros que terminan desbordando el trabajo en el aula de clase, ya que no sólo se atiende la enseñanza considerando la individualidad de los estudiantes que, significa a su vez, la flexibilización de evaluaciones, sino también

se deben integrar el reconocimiento de las problemáticas propias de los contextos donde viven los estudiantes y lo que sucede en sus familias. Son las maestras quienes finalmente terminan atribuyéndose responsabilidades que muchas veces nadie les indica que deben realizar, lo hacen porque consideran que sus funciones van mucho más allá de un horario escolar establecido en una jornada laboral.

En cuanto a la relación con la experiencia en discapacidad, Marisol no la desliga con su experiencia personal donde ha vivido situaciones de discriminación.

desde pequeña estudiaba en un colegio público y cuando salía de estudiar enfrente de mi institución quedaba otro colegio privado, con unas condiciones físicas muy distintas, los estudiantes tenían varios uniformes; eso me hacía sentir mal, me hacía sentir diferente, me hacía preguntarme por qué yo no puedo tener lo mismo si la educación es un derecho... siento que todo lo que he sufrido en la vida y de lo cual he aprendido mucho, de las experiencias que he vivido que en ocasiones me han traído sufrimiento o sentimientos de tristeza, rechazo, incluso de humillación, de sentirme diferente a otros.

Esto indica que para Marisol no sólo estar en situación de discapacidad puede generar discriminación, también otras situaciones que ella misma vivió en cuanto a diferencias económicas, que podrían considerarse dentro de la intersección con la clase, ya que le hicieron sentir rechazo y humillación por parte de otros. Son precisamente los diálogos con las experiencias que ocurren fuera del marco laboral de la maestra lo que permea la comprensión situada de lo que sus estudiantes pueden experimentar cuando son considerados diferentes a los demás. En este sentido, Henry Giroux (1990) propone la memoria liberadora como aquella que posibilita el reconocimiento de situaciones de sufrimiento y que exigen comprensión y compasión “La memoria liberadora representa una declaración, una esperanza, una advertencia en forma de discurso acerca de que la gente no se limita a sufrir bajo los mecanismos de la dominación, sino que también resiste” (p. 37).

De tal modo se encuentra en el relato de Marisol procesos de resistencia en diferentes momentos. Primero, cuando ella no recibe respaldo gubernamental para solucionar las necesidades propias de niños, niñas y jóvenes con discapacidad. Segundo, a partir de su propia lucha y memoria de

un pasado donde vivió situaciones de sufrimiento en soledad, y eso le permite animar a otros y otras en su lucha diaria.

En el mismo sentido, Marisol relata cómo se siente al informar a una madre que su hijo o hija tiene un diagnóstico de discapacidad.

otra cosa que sucede mucho en esas situaciones y es la cuestión de la empatía de la que te hablaba, yo como soy mamá, cierto, y ellas son mamás, entonces yo puedo imaginarme todas esas cosas que se sienten en ese momento... las mamitas y ellas manifiestan todos esos dolores y sentimientos y es inevitable que uno como profe que es mamá se identifique y logre comprender y entonces uno tiene que hacerles ese trabajo de reflexión...más allá de ser una charla entre maestra y madre de familia, se convierte en una charla de mamá a mamá.

Se evidencia una postura que va mucho más allá de una notificación pedagógica sobre una situación del estudiante. En este tipo de situaciones se encuentran presentes otras identidades de la maestra que entran en acción; el ser mujer y el ser madre, como señala María Alfonsino Angelino (2014) “Ya no se trata de ponerse en el lugar del otro mediante un pensamiento hipotético-imaginativo, sino de establecer una situación de diálogo real con él como otro particular y en contexto” (p. 221). La maestra se deja imbricar por la situación, por el momento de angustia y aflora su otro lugar, el ser madre por encima del ser educadora.

Betsabé: experiencias en el tiempo

Figura 21

Nube de experiencia de Betsabé sobre discapacidad



Nota. Nube de palabras obtenida a partir del análisis de las conversaciones y apoyada en el software Atlas.ti.

En el caso de Betsabé su experiencia hasta la actualidad ha sido en instituciones urbanas, pasando por fundaciones privadas y colegios públicos. Durante su relato hace explícito su experiencia con la integración

trabajé 13, 14 años en la Fundación Fe, trabajamos con niños con discapacidad cognitiva, básicamente con Síndrome de Down. Cuando el Ministerio de Educación inició el programa, en esa época se llamaba integración educativa, no inclusión, la entidad con la que yo trabajaba era pionera, o sea se dedicó mucho a esa labor.

Además, la maestra Betsabé relata de qué manera buscaba los cupos escolares de niños y niñas con discapacidad en la ciudad de Bogotá, cuando su trabajo no sólo era ser docente sino tocar puerta a puerta los jardines infantiles donde se les permitiera el acceso a los estudiantes con discapacidad.

hacíamos una georreferencia en un mapa grande donde ubicábamos a los niños y empezábamos por zonas, a mí me tocó la Zona de Suba y Kennedy; entonces yo ubicaba la casa del niño y comenzábamos a ubicar los jardines que estaban alrededor de Bienestar Familiar y colegios distritales y jardines particulares, cuál era el objetivo de nosotros: visitar esas instituciones y tratar de buscar un espacio para ese niño que vivía en esa localidad.

Posteriormente, tuvo la oportunidad de trabajar con cursos de aceleración²⁸ y evidenció bastantes necesidades para los estudiantes, que no sólo tenían que ver con discapacidad sino con situaciones de desplazamiento forzoso y violencia en los territorios. Incluso ella señala nuevas acepciones sobre las personas que son sujetos de la inclusión.

En otro momento me sentí no discriminada, pero si imposibilitada, cuando yo trabajé con aceleración nosotros trabajamos con niños desplazados y reinsertados, muy difícil, tú te sientes que debes mucho y que no haces nada por un niño que está viviendo situaciones demasiado difíciles y hay situaciones donde los niños te cuentan cómo mataban a su mamá, cómo tuvieron que esconderse...Me sentí imposibilitada, discapacitada y me costó hasta psicólogo el caso de ese niño.

En el espacio escolar se le han otorgado diferentes definiciones a lo que se considera discapacidad, iniciando desde un modelo médico que subraya limitaciones físicas o intelectuales para establecer tablas de medición que se traducen en intervenciones rehabilitadoras. Luego, al realizar una lectura desde el modelo de atención social, las barreras ya no están en el sujeto sino en el entorno que limita su accionar, pero hay un tercer lugar que proponen Antoni Aguiló Bonet y Wolfgang Jantzen (2017) “La ruptura epistemológica supone enfocar la discapacidad como categoría política, como una situación sociocultural de opresión y discriminación, más que como un problema médico o funcional” (p. 6). Dichas rupturas son las que posibilitan las epistemologías del sur, que no son una sola o se refieren a un punto geográfico en específico²⁹, sino que, vinculan experiencias de todas y todos aquellos que tienen algo que decir sobre situaciones donde han sentido opresión, discriminación o deslegitimación de sus saberes por considerarse no científicos.

Son las epistemologías del sur una forma de traspasar esas fronteras (Boaventura de Sousa Santos, 2018) hacia los otros y otras, reconociendo nuestras propias diferencias y rompiendo el esquema de un adentro y afuera que es lo que se impone en la lógica de la inclusión, una especie de

²⁸ El modelo de aceleración del aprendizaje es una estrategia del Ministerio de Educación Nacional de Colombia que busca nivelar a los estudiantes que por situaciones de extraedad, deserción de los estudios en algún momento, situaciones de desplazamiento forzoso, entre otros, requieren de un refuerzo para dar continuidad a sus estudios escolares.

²⁹ Alusión al sur como señala Boaventura de Sousa Santos citado por Antoni Aguiló Bonet y Wolfgang Jantzen (2017) refiere a un uso metafórico, donde hay una posición anticolonialista.

dictamen donde los otros están en un fuera de lugar y se les debe tratar de acercar al adentro que tiene unas lógicas establecidas y una normalización jerarquizante.

Continuando con el relato de Betsabé, en la actualidad el tema sobre la inclusión la ha puesto a reflexionar, de tal modo que, incluso se siente desmotivada pues no ve en las actuales circunstancias ni en el contexto un compromiso real.

todo lo que yo he hecho es encaminado a la discapacidad y enseñar a leer y a escribir, mis cursos y todo, o sea mi especialización se llama desarrollo de los procesos escriturales en niños y yo he hecho muchos cursos, pero siempre hacia la discapacidad y algo raro me pasó, llegué a este colegio y ya no quiero hacer ningún curso de discapacidad porque ya no creo, ya no es lo que yo viví.

Y es que en ocasiones se siente en los espacios escolares una especie de desencantamiento sobre lo que propone la inclusión, ya que no se evidencian cambios plausibles. En este sentido, el autor Carlos Skliar (2008) señala

A los docentes se les ha pedido hasta hace relativamente poco tiempo que enseñen lo mismo a todos, mientras que hoy el pedido es que enseñen a cada uno cosas diferentes. Por eso el profesorado percibe estas transformaciones bajo la exigencia (im)posible de tener que producir actos heroicos, proezas enormes, acciones desmesuradas. Tal vez la inclusión no solicite tanto de ese heroísmo, sino de aquello que podríamos denominar como “pequeños gestos”, “gestualidad mínima”. ¿A qué estoy haciendo referencia? A mirar sin juzgamiento ni condena previa, a mirar para posibilitar otras existencias diferentes de la nuestra, a saludar, a dar la bienvenida, a preguntar, dar cauce, permitir, posibilitar, dejar hacer, dar a hacer, sugerir, conversar, etc. (p. 16)

De esta manera, las discusiones sobre la inclusión educativa deben vincular a los docentes sobre sus posibilidades, mucho más allá de qué y cómo se enseña, sería pertinente dialogar sobre quiénes somos nosotros, qué diferencias tenemos, qué nos hace ser o sentir de formas distintas, qué nos hace movernos en un espacio escolar cuando las subjetividades todo el tiempo se están relacionando no solo con respecto a los contenidos académicos exigidos. El mismo concepto de escuela debe ser cuestionado,

Henry Giroux (1990) señala: “Se ignora sistemáticamente el hecho de que las escuelas son también lugares culturales y políticos, lo mismo que la idea de que representan áreas de acomodación y contestación entre grupos culturales y económicos con diferente nivel de poder social” (p. 32).

En la mayoría de las ocasiones se olvida quienes habitan los espacios escolares aparte de responder a un diagnóstico clínico, una calificación en su boletín de notas o en el caso de las maestras, quiénes son ellas, qué fueron y son por encima de un perfil profesional, cuáles son sus historias y de qué manera se vinculan en su ejercicio diario.

En cuanto a su experiencia personal en situaciones de discriminación Betsabé relata de qué forma el acné en su época juvenil la hizo sentir excluida y que específicamente su madre fue quien hizo evidente ese sentimiento de exclusión. Las autoras Salwa Chahín, Natalia Chávez y Melissa Sofía De Ávila (2020) indican a partir de su investigación sobre los discursos alrededor del cuerpo de mujeres, “ha existido una inconformidad en las mujeres frente a sus cuerpos, la cual ha desencadenado sufrimiento y prácticas nocivas. En esta medida, es posible vincular la inconformidad física a una exclusión y/o censura de otros ámbitos de la sociedad” (p. 63).

En este sentido, es pertinente recalcar que no son las mujeres dueñas de sus propios cuerpos quienes se consideran fuera de los estándares de belleza, sino que desde afuera se establecen prácticas y discursos que enfatizan en un cuerpo que debe tener ciertas características para considerarse estéticamente bonito. Cuanto daño hacen los cánones de valor sobre el cuerpo de las mujeres en las redes sociales y la industria de la belleza, pero más aún, cuanto daño pueden hacer los juicios de valor de las mujeres sobre otras mujeres, incluso desde el ámbito familiar.

Otra de las identidades agregadas a la mujer es el ser madre. Betsabé relata que en la adultez el no poder ser madre por cuestiones biológicas la hizo sentirse cuestionada, excluida del perfil que a las mujeres se les impone como rol establecido “ser madre”, aunque durante el proceso una de sus parejas no comprendía la situación por la que ella atravesaba y eso terminó la relación, posteriormente, otra pareja le proporcionó un marco de confianza donde no se sintió juzgada al no ser una identidad que era impuesta por otros (ser mamá). Las sociedades patriarcales y capitalistas siguen definiendo a las mujeres como madres heterosexuales (Claudia Anzorena y Sabrina Yáñez, 2013) que deben cumplir no

niños” (p. 180). Según la autora se pueden incluir cinco momentos en Colombia sobre las escuelas normales

Tabla 3

Las Escuelas Normales en Colombia

Primer momento (1821- 1928)	Francisco de Paula Santander autoriza las primeras escuelas normales cuya formación docente se enfocaba en la disciplina, respeto de las jerarquías y orden.
Segundo momento (1928-1934)	Se crean facultades de educación para los normalistas y estudiantes de educación secundaria que deseen continuar sus estudios.
Tercer momento (1936- 1951)	Cobra importancia la formación disciplinar y se crea un instituto mixto (coeducación) por las implicaciones de maestros extranjeros que llegan al país.
Cuarto momento (1952- 1963)	Cambio de partido de gobierno lo que indica un cierre a las escuelas mixtas y se hace una reforma del currículo con materias exclusivas para las mujeres; higiene, culinaria, corte y costura.
Quinto momento (actual)	Decreto 80 de 1980 organiza el sistema de educación post- secundaria o superior. Posteriormente, en 1994 se unifican las escuelas bajo una administración y los estudiantes de grado 11 reciben un título bachiller académico con énfasis en formación pedagógica. Actualmente con el Decreto 1236 de 2020 los estudiantes que deseen obtener el título de

	normalista superior deben haber cursado el programa de formación complementaria.
--	--

Nota. Elaboración propia con base en la lectura de Silvia Montoya (2013)

Las escuelas normalistas han sido un reflejo del camino de la mujer- maestra dentro de la educación, teniendo que superar obstáculos de acceso, pero mayoritariamente de reconocimiento de sus capacidades fuera del ámbito del hogar como profesional y académica. No se puede desconocer que hombres (maestros) también fueron y son parte de la formación en las escuelas normales colombianas.

Ahora bien, en la actualidad Deisy cuenta con 22 años de experiencia viviendo y trabajando en San Francisco, Cundinamarca. Ella señala que las brechas en atención a la discapacidad son evidentes en contextos urbanos en relación con los contextos rurales.

cuando yo estuve trabajando en Bogotá en el colegio Jordán de Sajonia, un colegio que queda en la 58, este colegio de padres dominicos, habían 3 psicólogas y dos educadoras especiales, y nuestro colegio es mucho más grande que ese, cómo no va a haber capacidad de tener dos psicólogas más y otras educadoras especiales porque antes esta psicóloga y esa educadora especial hacen lo que más pueden, eso es insuficiente para la cantidad de niños.

Esta falta de profesionales disponibles en las sedes escolares rurales se suma a otras tantas dificultades que se viven en el campo, según Ángela Villalba (2017)

Los niños y niñas que viven en las zonas rurales presentan una doble vulnerabilidad, su condición de pobreza y la de discapacidad hace que esta población se ubique como un grupo prioritario al mismo tiempo, se torna muy difícil su atención, debido a la dificultad de acceso, localización, situaciones precarias de vida y salud, descomposición familiar, etc. Esta situación, restringe los derechos y las oportunidades para estos niños. (p. 15)

En esta medida no sólo se habla de las exclusiones propias de los contextos rurales empobrecidos y olvidados, sino, además, la situación de pandemia Covid-19 evidenció una falta de conectividad en los territorios rurales colombianos generando distancias de aprendizaje entre los niños que pueden o no acceder a una conexión a Internet. También, se anuda a la anterior situación la poca o

nula inversión en materia agropecuaria en los campos y esto incide directamente en la calidad de vida de las familias campesinas y en las posibilidades de los jóvenes para tener un empleo en su territorio (Jairo Arias, 2020).

Aún con todas las dificultades expuestas anteriormente, durante la narración hay un constante reconocimiento sobre lo que los estudiantes con discapacidad pueden hacer en las aulas de clase

Lo que yo hago con mis niños acá, si tenemos algún niño con discapacidad aquí, todos además tenemos alguna discapacidad en alguna área, entonces tenemos que colaborarnos los unos a los otros, debemos ser solidarios, respetar los ritmos de aprendizaje de todos, todos vamos a diferentes ritmos, puede que tú seas bueno para matemáticas, pero yo soy buena para español, entonces nos vamos ayudando.

Ya lo mencionaba Carlos Skliar (2008) respecto a lo que se espera de la inclusión, esos pequeños gestos, bienvenidas cálidas y espacios no solo para estar, sino para ser; acciones que promuevan en las aulas escolares un ambiente de reconocimiento de las capacidades, pero sobre todo de las diferencias que nos hacen únicos y a la vez tan necesarios unos para los otros.

Además, cita la maestra Deisy una experiencia enriquecedora, la de ser madre de un joven con autismo “Willy” quien ha sido su “*más grande maestro*”.

Todavía sigue siendo un reto, pero Willy ha significado una experiencia, un reto grandísimo, nunca pensé en la vida que mi hijo como todo el mundo me dice, fuera a salir autista, pero yo pienso que es como una ventaja, es una experiencia de él, como le digo él ha sido mi gran maestro, él me ha enseñado.

En el mismo sentido, dicho rol como madre le ha permitido acercarse a otras madres de familia que temen un futuro para sus hijos donde ellas no estén, en el caso de la pandemia el miedo a enfrentar un virus y un futuro en el que ellas no pudieran estar.

No ha sido fácil, no ha sido fácil asumir está gran responsabilidad frente a Willy porque uno como mamá, y me hablo también con la mamá de mi niño de Síndrome de Down que tengo en

grado 5to y nos hablamos juntas, esta semana tuvimos la fortuna de compartir experiencias y lo que sentimos y el miedo del virus, que algún día nosotras tenemos que partir de este mundo y quién nos va a cuidar a nuestros hijos, quién va a estar con ellos y lo que nosotros podamos hacer mientras estamos vivas es ayudarles a ser independientes, que aprendan a valerse por sí mismos o que queden con alguien como así, como nosotros los cuidamos.

Incluso el ser madre la hizo cuestionarse sobre cuántas veces en el rol como maestra se juzga a las familias y a los estudiantes con discapacidad sin conocer las situaciones por las que atraviesan las familias.

lo tremendo es que uno juzgaba a las mamás y no sentía en carne propia lo que estaban llevando, eso es otra cosa. Uno exigía y exigía, y uno imagínese no se ponía en los zapatos de esa otra persona, no experimentaba lo que a veces se siente.

Como indica María Alfonsina Angelino (2018) citando a Mabel Burin, la maternidad impone el mandato de satisfacer las necesidades vitales: alimentación, protección emocional, cuidados, etc.; “no se nace buena madre, sino que se hace a fuerza de la performatividad. Tempranamente nos socializamos en valores y mandatos de lo típicamente femenino y allí se incluye lo maternal” (p. 194). En el sentir compartido por Deisy está el enfrentarse a una situación de discapacidad inesperada aunado además con otras experiencias como mujer, es decir, Deisy como mujer (no madre), Deisy como maestra (no madre) y ahora Deisy como mujer- madre de un hijo con autismo y maestra. Estos desplazamientos en el tiempo y desde la experiencia, influyen en la forma en como para ella se aborda ahora la discapacidad en su aula y en su vida personal.

En relación con experiencias de discriminación y exclusión señala que su familia rechazaba el hecho de que tuviera un hijo con autismo, no comprendían qué significa y llegaban a decir que no era una buena madre y no enseñaba lo suficiente a su hijo.

la gente nos rechazaba mucho decía que él era maleducado, nadie sabía lo que él tenía, inclusive mi mamá me maltrató mucho a mí y a Willy, usted no es una buena mamá, usted no le ha enseñado valores, no le ha enseñado a comer solo, no le ha enseñado.

Suficiente con todo lo que una madre debe asumir con la llegada de un hijo, como para agregar a esta situación de aprendizaje el rechazo de la propia familia, según María Alfonsino Angelino (2014):

Ésta es la realidad de la discapacidad, no otra. Que el mundo se construye a partir del capacitismo o minusvalidismo. Cuando alguien no está hecho a la medida de todas las cosas se despliega el rechazo en forma de culpa apelando al déficit del sujeto, a lo que le falta o le sobra. (p. 25)

Así es, estas son las medidas que establecen la sociedad y la familia como instituciones principales; niñas y niños bien comportados. Cuántas veces hemos oído la frase “la niña/ el niño es el reflejo de su casa”, desconociendo cómo es en verdad su casa, pasando por alto qué desafíos enfrentan las madres alrededor del cuidado de otros y de ellas mismas, porque esto es otra cosa que añadir; al ser madre el mandato también es olvidarse de sí misma para cumplir las exigencias de los otros que siempre estarán al pendiente de que tan bien o mal desempeña su rol.

Como experiencia personal Deisy narra que tuvo dificultad en la articulación del lenguaje, pues nació con frenillo y la respuesta durante sus años de estudio por parte de las maestras fue:

yo también tuve falencias, cuando yo nací, nací con frenillo, tenía problemas de lenguaje, no aprendí a leer rápido, también fui castigada, me pegaban, en ese tiempo las profesoras me decían estire la mano y tome su reglazo o me cogían de las orejas y me enterraban las uñas porque no podía.

Es preciso preguntar por la clase de experiencias educativas que cómo maestras propiciamos en las aulas escolares y que impactan a los sujetos, al respecto Carolina Soler (2019) señala

problematizar la constitución de sujetos en la educación implica también examinar planteamientos éticos. Como productos históricos y sociales que inciden en la realización humana, la educación y sus instituciones son escenarios propicios para la indagación de los sentidos y las responsabilidades en la construcción de experiencias. (p. 19)

hice mi maestría en la Universidad Nacional en Discapacidad e Inclusión Social mi investigación fue alrededor del tema de cómo los niños con síndrome de Down o con discapacidad cognitiva aprenden inglés.

La enseñanza de inglés ha sido para mí, una forma de resistir a una perspectiva que enuncia a las personas con discapacidad (específicamente a personas con discapacidad intelectual) como incapacitadas para aprender otra lengua, diferente a la lengua materna. A partir de la experiencia, la constancia y el apoyo de las familias e instituciones donde he laborado, se han obtenido aprendizajes en mi labor, pero sobre todo otras miradas en lo que yo misma conocía como discapacidad.

En este sentido, he llegado a comprender que no soy una “salvadora” y que no hay algo que yo les otorgue a aquellos niños y niñas con discapacidad, sino que en mi trasegar por la educación he ido desmantelando esa visión capacitista de la discapacidad, que quiere rehabilitar o completar a quien está incompleto; más bien he ido atendiendo a las señales que ellos y ellas (mis estudiantes) me van dando en las aulas y en la vida misma, para poder ser un puente en el que aprendan, crezcan, sean y vivan como ellos y ellas son.

Hablar de discapacidad ha sido especialmente para mí, un camino que no sólo ha implicado mi campo profesional, sino personal; se ha convertido en algo que me interpela diariamente y se ha establecido como una forma de reflexionar el mundo que me rodea. Desde los estudios críticos sobre la discapacidad y lo señalado por Carolina Ferrante y María Pia Venturiello (2014)

consideramos que ensayar miradas que entiendan al cuerpo y a la experiencia, como construcciones políticas, en su doble condición de expresión de procesos de dominación, pero también como posibilidad de cuestionamiento, reproducción o tensión de los mismos, puede brindar elementos para comprender la complejidad de la discapacidad como relación de dominación. (p. 58)

Desde lo anterior como mujer, maestra y ahora investigadora la experiencia no puede estar alejada del cuerpo que la habita, ni mucho menos de las discusiones que sobre la discapacidad se llevan a cabo. En cuanto al recorrido profesional en instituciones privadas lo considero una manera de conocer la rigurosidad en la planeación que ha sido fundamental en mi quehacer actual en instituciones públicas.

Luego, empecé a trabajar en colegios privados donde aprendí muchísimo, agradezco esa experiencia porque me hizo ser muy rigurosa, muy rigurosa en la planeación y en la comprensión y en todo lo que pueden dar las instituciones privadas en cuanto a los recursos.

Nuevamente la experiencia es piedra angular en mi propio análisis, donde como señala Christine Delory Momberguer (2020):

La persona en formación no es un aprendiz virgen: sus períodos de formación previos (iniciales y continuos), así como sus experiencias profesionales constituyen logros que es posible reconocer para determinar su acceso a una nueva formación o validarlos, otorgándoles la cualificación que le corresponda. (p. 10)

Cada periodo de formación ha ido tensionando el camino sobre la inclusión educativa que es el tema que hoy, me sigue interpelando. Además, es necesario atribuir que la experiencia pedagógica en cada institución privada o pública ha tenido sus matices desde lo teórico a lo práctico, acercándome a definiciones propias de las realidades que he habitado.

Otro de los asuntos a considerar, es que también el conocer distintos ambientes escolares me permitió entender que en la ciudad de Bogotá las instituciones son completamente opuestas; algunas cuentan con recursos físicos maravillosos, familias comprometidas, economías prósperas en los hogares, pero a su vez en una misma ciudad, se presentan situaciones en las instituciones como microtráfico, estudiantes víctimas de desplazamiento forzado, violencia intrafamiliar, hambre, desempleo, entre otros.

No puedo desligar mi firmeza por seguir estudiando, aprendiendo y desaprendiendo sobre lo que es la inclusión educativa del hecho de ser mujer, una con una madre que admira y ama con las entrañas y a su vez con una postura frente a la maternidad.

el hecho de poder decir que no quiero ser mamá, no quiero ser mamá, porque no me veo siendo mamá, y lo voy a decir así... me da miedo la maternidad, no me sentiría feliz o realizada al serlo.

Poder decirlo, ahora no en privado, en mi vida familiar, sino de conversarlo con otra mujer- maestra me da una sensación de libertad profunda; no porque no lo haya dicho antes, sino que se nos ha enseñado que la vida privada de las mujeres se limita al hogar o a la familia, que ahora poder decirlo y escribirlo en mi producción académica hace que todo tenga aún mayor sentido para mí. Abrir las posibilidades de lo que puedo ser y no ser, según Claudia Anzorena y Sabrina Yáñez (2013)

Lo interesante de estos planteos –que invitan a pensar la no-maternidad como una posibilidad- es que nos proponen, como feministas, el desafío de abandonar el único “privilegio” exclusivo que ostentan las mujeres -la maternidad- a cambio de algo que todavía no podemos concebir. (p. 226)

Desde la misma posición de la no-maternidad se han abierto cuestionamientos sobre lo que me hace sentir y ser mujer, estas preguntas han hecho declaraciones en imposiciones tales como: para ser maestra y entender a los niños, debes tener tus propios hijos y con esto tener la sensibilidad que tiene una madre; para ser maestra es necesario ser madre con el objetivo de probar tu paciencia y amabilidad con los más pequeños. Puedo entonces afirmar que no se necesita una preparación como madre para ser maestra; no es una escuela el ser maestra para luego convertirte en madre; es más bien una escuela la vida que como mujer decides vivir la que te permite tomar tus propias decisiones a costa de estar a juicio de la sociedad, incluso a juicio de tu propia familia.

Esa posición feminista que me permite encontrar la voz en mí, no para otros o por otros, es lo que me ha brindado una mayor comprensión sobre lo que es la diferencia y la diversidad de los seres que están en la escuela; hombres, mujeres, niños y niñas. Para este caso específico las maestras que comparten conmigo temores, prejuicios, interrogantes y discursos sobre inclusión.

Eso lo confronta a uno, pero a la vez te da más valentía y coraje para continuar y por eso esta vez dije yo quiero que hablen maestras que tengamos el espacio para saber quiénes somos desde nuestras diferencias, desde el campo o la ciudad, si somos o no madres... El espacio es para que las mujeres tengamos cada vez más lugares para expresarnos.

No ha sido fácil poner a conversar las identidades que como Margarita me abordan durante la escritura en una constante tensión sobre lo que exige la academia y lo que se propone la investigación. En ese orden encuentro inspiración en lo que mencionan Claudia Anzorena y Sabrina Yáñez (2013)

En cuanto a la intención de partir desde nuestros testimonios, no lo hacemos para ubicarnos en un lugar irrefutable, sino que, en el sentido que plantea Dorothy Smith, nos proponemos tomar el punto de vista de las mujeres, no como una forma de conocimiento dada y finalizada (y por tanto indiscutible), sino como una manera de asentarnos en la experiencia –en este caso la propia- para hacer descubrimientos a partir de ella. (p. 223)

La bandera de esta investigación ha sido la experiencia, pero la experiencia situada de mujeres que se narran en distintas intersecciones de su vida. No se establece lo aquí expuesto como una verdad irrefutable, pero sí como una realidad de quienes prestan sus voces a cada una de las palabras expresadas en este documento.

San Luis y El Muña: acercamientos a las experiencias de las maestras en escuelas rurales

Las cuatro mujeres- maestras participantes de esta investigación trabajan en la actualidad en instituciones ubicadas en el campo o la ciudad. Las dos maestras rurales, Deisy y Marisol laboran en escuelas que hacen parte de la Institución Educativa Departamental ubicada en el municipio de San Francisco. Se reitera que las dos escuelas rurales no se encuentran dentro del casco urbano del municipio de San Francisco, por lo que una está a 23 kilómetros y la otra a 10 kilómetros.

Teniendo en cuenta los seis rasgos de las prácticas pedagógicas de la ruralidad trabajadas por el profesor Fernando Zamora y la profesora Adriana Mendoza (2018) se realiza un análisis de estas características considerando los relatos de las dos maestras rurales.

Lugar de la comunidad

La comunidad en los relatos de las maestras rurales demuestra una relación que va mucho más allá de cumplir funciones específicas. Se evidencia un trato más cercano y ameno entre educadoras y familias, lo que conlleva a generar vínculos más fuertes con la comunidad.

aquí la comunidad es muy bonita, trabajar aquí es muy chévere porque la comunidad es muy humilde, muy noble y son personas que están muy abiertas a la ayuda que les podamos brindar (M.MA.).

aquí en la ruralidad a diferencia de la ciudad uno conoce más de cerca quienes son los estudiantes y sus familias, el ambiente permite un mayor acercamiento (M.MA.).

Se establece entonces a partir del anterior relato una apertura a la acción de la maestra y a su presencia en el contexto educativo rural, permitiendo que se conozcan las familias y los lazos se fortalezcan entre los actores. Pareciera entonces que se cumple una de las premisas fundamentales de la escuela: acercar a las familias a los entornos escolares para ser parte de los procesos de enseñanza aprendizaje de sus hijas/hijos.

Por otra parte, al fortalecerse la relación entre maestras- familias, el apoyo para las situaciones imprevistas que surjan en la escuela encuentran un gran soporte; padres y madres se organizan para brindar su tiempo y esfuerzo a lo que se requiera. Incluso son ellos mismos los que han llegado a gestionar la adquisición de elementos para el mantenimiento de las escuelas rurales.

la señora que cuida la escuela nos ha colaborado un poco, pero ella en este momento como sufre de la columna y ha tenido varios desmayos, no nos ha vuelto a colaborar, entonces nos da miedo que esté lavando algo y se caiga, ya se ha desmayado varias veces. Nos toca es entre los padres, docentes y estudiantes nos toca ayudarnos (M.D).

Nosotras estamos desde las 7 am, a veces desde antes y tenemos atención a padres de 7 a 7:30 am y en adelante hasta la 1 pm con los niños (M.D).

En un sentido comparativo las relaciones con la comunidad en las instituciones urbanas según el relato de las maestras que laboran en la ciudad de Bogotá, no muestran un acercamiento tan estrecho como ocurre en el campo, ya que las dinámicas de las familias corresponden a una metrópoli en la que el afán del día a día poco permite la presencia de los padres en las instituciones educativas y aunque algunas familias apoyen actividades escolares estas no son tan constantes como en el espacio rural.

Además, el conocimiento sobre las familias en la ciudad por parte de las maestras se da en el marco de la educación de sus hijos, por lo que dinámicas propias de cada hogar poco se comparten con las educadoras. Sugiero en este sentido la idea que la ciudad nos enseña a responder como seres individuales en lo que las esferas personales casi nunca se comparten con otros, pues el propósito es garantizar el bienestar personal, muchas veces a costa del bienestar colectivo.

Presencia de la modalidad multigrado

Otra de las diferencias entre las prácticas educativas rurales y urbanas es la de la modalidad multigrado. En esta modalidad las maestras rurales tienen en sus aulas escolares estudiantes de dos o tres grados distintos a quienes deben enseñar los contenidos exigidos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Si bien las maestras hacen uso de algunos de los recursos ofrecidos por el

gobierno, entre las que se encuentran las cartillas del Programa Todos a Aprender³⁰, uno de los relatos muestra que no llegan a tiempo dichos recursos.

esas cartillas son del programa Todos a Aprender, pero eso llega tardísimo después de mitad de año cuando uno está acabando el año llegan las cartillas, entonces le toca a uno guardarlas para el siguiente año (M.MA).

Lo que complementa la maestra en las conversaciones es que ella debe generar guías de trabajo para sus estudiantes, incluso en la época de pandemia por la Covid 19 ella visitó cada dos semanas la población para hacer entrega a los estudiantes que tenía a su cargo según el grado en el que estuvieran. Eso significó para ella planear, imprimir y movilizarse por sus propios medios a las veredas para garantizar el derecho a la educación de sus estudiantes.

Otra de las situaciones es lograr el aprendizaje de todas y todas en un mismo ambiente con edades y ritmos diferentes “Yo los uno a todos, pero cuando vamos a trabajar la parte de complementación por ejemplo grado quinto ya va más avanzado que cuarto o tercero. Tengo 2 de quinto, 9 de cuarto y 6 de tercero” (M.D). Aunque la cantidad de estudiantes por aula en la modalidad multigrado es menor, en ocasiones se superan los 36 estudiantes por aula lo que plantea para las maestras retos enormes a la hora de hacer un seguimiento.

en la zona rural trabajamos Escuela Nueva, pues no sé si la profe Deisy estará de acuerdo, pero a mi modo de ver, osea ya como el colegio está organizado y es un colegio tan grande y tiene sedes urbanas, digamos lo que yo veo, el plan de estudios está más organizado, veo yo de otra manera y a veces los profes rurales decimos oigan acuérdense que nosotros somos Escuela Nueva, acuérdense que somos multigrado, acuérdense que atendemos tres, cuatro o cinco grupos (M.MA).

Uno de esos grandes retos que enfrentan las maestras es lograr ser visibles ante la institución educativa departamental a la que dependen sus escuelas rurales, pues al encontrarse ubicada la sede principal en una zona urbana de fácil acceso, no se reconocen los desafíos que enfrentan las

³⁰ Según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia el Programa Todos a Aprender es un programa de mejoramiento, fortalecimiento y transformación de las prácticas pedagógicas con el objetivo de impactar la calidad educativa del país.

educadoras en las escuelas rurales y mucho menos se tienen en cuenta sus experiencias pedagógicas en la modalidad de multigrado.

Creatividad

Aún con todas estas situaciones con relación a sus prácticas pedagógicas en contextos rurales las maestras demuestran unas altísimas dosis de creatividad³¹ que se reflejan en sus actividades diarias. Me permito relatar en una de las visitas a la Escuela San Luis una situación en la que el acceso peatonal de la escuela estaba completamente lleno de tierra y arena de un vecino que estaba cargando madera de su terreno. Lo que pude observar como una invitada más en aquella situación fue la unión de tres maestras que se dirigieron a hablar con el dueño del terreno para pedirle el mantenimiento de la zona de ingreso de los estudiantes, ya que al día siguiente sería su primer día académico y las maestras estaban organizando la bienvenida a sus estudiantes.

La creatividad de las maestras está en constante diálogo con la comunidad, es una comunicación asertiva en la que se presenta una situación- problema y buscan los sujetos de la escuela lograr solucionar. En anteriores apartados, he indicado cómo las familias junto con las maestras han organizado bazares como forma de recolectar los fondos necesarios para adelantar obras pendientes en la escuela.

Ahora bien, en el caso de la creatividad en las aulas escolares las maestras rurales aprovechan el espacio físico en el que se encuentran para adelantar diferentes iniciativas *“los chicos tienen más espacio, el ambiente es más tranquilo, la convivencia es buena entre los chicos y entre la comunidad”* (M.MA), ese ambiente al que se refiere la maestra permite tener un acercamiento con la naturaleza que posibilita el desarrollo de proyectos de aula transversales.

³¹ Los autores Isabel Rodrigo y Luis Rodrigo (2012) indican que no existe un consenso sobre lo que significa el concepto de creatividad, pero comparten algunas acepciones entre las que se encuentran: creatividad del latín “creare”, que significa crear o hacer algo nuevo. Por otra parte las posturas desde la Psicología Gestalt definen la creatividad como un proceso en el que se generan nuevas estructuras o conocimientos, a partir de un pensamiento productivo de la persona.

tenemos este proyecto (huerta) me ha tocado decirles a ellos que traigan botas y semillas, hasta ahora llevamos un paquetico de semillas y con ayuda de una mamá nos vamos a poner en esas, una mamá limpió el lote para ponernos a sembrar (M.D).

Pareciera que por más difícil que las situaciones fueran las maestras buscan la manera de incidir de forma positiva en sus contextos escolares, pero sobre todo buscan incidir en las realidades que viven sus estudiantes como un recordatorio constante de que la educación rural posibilita la creación, el juego, la relación con la naturaleza y con la comunidad.

Permanencia o migración

Las nuevas ruralidades acogen precisamente a poblaciones que viven en el campo, pero que se dedican a diferentes actividades económicas que no son únicamente la agricultura o la ganadería. Es preciso considerar que la oferta laboral en la ruralidad es limitada, ya que el dedicarse a la agricultura no es rentable por los insumos para el cultivo y muchas familias no son propietarias de la tierra donde viven la mayoría de las veces como cuidadores, lo que impulsa a los jóvenes a la ciudad a ganar dinero en otras actividades.

Sumado a lo anterior, se debe precisar que Colombia es uno de los principales países de América del Sur en recibir población migrante venezolana, de tal modo en las escuelas rurales hay presencia de niños, niñas y jóvenes de este país vecino.

La población estudiantil de las escuelas rurales proviene de diferentes zonas aledañas al municipio como lo relata una de las maestras.

Nuestra escuela es una de las más alejadas respecto al casco urbano de San Francisco y se encuentra en los límites de San Francisco, El Rosal y Facatativá. Nuestra población estudiantil proviene de zona urbana del municipio del Rosal, también hay estudiantes de zona rural del municipio de Facatativá, hay estudiantes de la zona rural de la Vega y estudiantes de la zona rural de San Francisco. También tenemos algunos estudiantes que provienen de Venezuela, ósea

que son población migrante, así se constituye nuestra población y tenemos precisamente esa población tan heterogénea (M.MA)

Aquí se enmarca un factor fundamental y es la ubicación geográfica de la Escuela San Luis que aunque pertenece al municipio de San Francisco, colinda también con otros municipios como el Rosal y Facatativá. Esto plantea para las maestras una lectura amplia del contexto educativo al que deben responder, ya que no sólo hay estudiantes que vienen de zona rural sino además de zona urbana.

Ahora bien, las actividades económicas de las familias son bastantes diversas y esto tiene implicaciones en la permanencia de los estudiantes en las escuelas.

Tenemos familias que se dedican a la agricultura, se dedican al cuidado de los animales, familias que se dedican al cuidado de las fincas, otras familias que son comerciantes que trabajan en algún parador³² porque como ahí queda la vía a La Vega y a Villeta por ahí pueden trabajar o de pronto en tiendas pequeñas para venderles cosas a los ciclistas o para los turistas. También, hay familias que trabajan en las flores y otras familias que trabajan en fábricas o empresas que se ubican en la sabana occidente o de la sabana norte (M.MA).

Pero una de las dificultades que surge en la escuela es cuando se recibe la noticia que un estudiante no continuará asistiendo ya que sus padres deben desplazarse a otro lugar para poder encontrar un ingreso económico.

Lo otro que se observa a nivel económico en las familias es que su situación no es muy estable a nivel laboral, se encuentran familias que le dicen a uno “no profe ya se acabó el trabajo en la finca o ya no voy a trabajar más cuidando este lugar, ya no me van a contratar más, ya se acabó, entonces me tengo que ir para otro lado”, entonces ahí sucede que retiran al estudiante y se van

³² tienda que se ubica en las carreteras y donde los viajeros se detienen a comprar productos.

para otro lugar donde puedan cuidar una finca o donde haya trabajo en un cultivo o donde encuentren ellos otra oportunidad laboral, eso sucede mucho (M.MA).

Esto implica movimientos para las familias, los estudiantes y la escuela misma, ya que esta última debe pensar en mantener una matrícula constante pues hay un número que se espera se tenga en cada escuela rural o de lo contrario muchas maestras y maestros deben ser trasladados a otros municipios para cubrir plazas que si tengan la matrícula exigida.

Lo que se olvida desde la exigencia de un número de matrícula es que el fenómeno de migración de la población estudiantil está estrechamente relacionado con las posibilidades que proporciona la región para las familias, además se demarcan unos resultados académicos que desconocen las situaciones sociales adversas a las que se enfrentan los contextos rurales.

aquí conocemos mucho el analfabetismo, aquí hay muchas familias que no han tenido la oportunidad de estudiar, la mayoría de los niños tiene discapacidad y muchas veces las pruebas saber, nos dicen apliquen las pruebas Saber y miren como van a hacer con los niños con discapacidad, pero realmente no han pensado en un niño que hasta ahora está comenzando a leer y escribir y que le pongan una prueba de esas (M.D).

Como lo expresa la maestra Deisy una de las estrategias de evaluación son las Pruebas Saber que buscan medir los aprendizajes de los estudiantes durante su primaria o secundaria. Lo que se deja de lado en esta forma de evaluación, son las profundas brechas de atención educativa que tienen los niños y niñas en la ruralidad, ya que no es igual un estudiante migrante que llega de otro país y debe reiniciar procesos de adquisición de las competencias básicas, sino que además empieza un acercamiento a otra cultura, dejando muchas veces atrás a su familia en su país de origen. Otro caso es el de los estudiantes que año a año reinician su escolaridad en escuelas distintas, pues sus padres dependen de la oferta laboral en el lugar en el que se encuentren, esto afecta directamente sus procesos educativos y no es fácil poder llevar un récord de sus habilidades, fortalezas y aspectos a reforzar.

Medio ambiente

El ambiente físico que rodea a las escuelas rurales en ocasiones parece sacado de un sueño, el encuentro de ríos, montañas, canto de los pájaros y un olor a campo impregna las aulas de clase. Ese medio ambiente es parte fundamental de las escuelas rurales, las alimenta de creatividad, de conocimiento sobre lo natural, pero también, plantea profundas reflexiones sobre el cuidado de las fuentes hídricas, el manejo de residuos y el impacto que como seres humanos tenemos sobre la tierra.

El contexto rural permite un acercamiento al medio ambiente de primera mano, sin tener que planear un viaje extenso se puede encontrar dentro de un salón de clases visitantes inesperados, como relata la maestra:

Hasta acá llega el espacio físico de la escuela y allá es donde yo te decía que hay un enjambre de abejas, no sé dónde está, pero yo les digo que hasta acá que allá no, porque yo he estado en clase y se meten abejas, debe haber algo y se meten muchos bichos al salón. Un día se metió una serpiente al salón y fue un niño el que me avisó, para él era muy normal, pero yo que venía de la ciudad no estaba acostumbrada (M.MA).

En estos acercamientos físicos con la naturaleza la experiencia de vida de las maestras entra a conversar con nuevos momentos que traen sentimientos de miedo o temor ante lo desconocido, pero esa es la escuela rural, la oportunidad de crear a partir de lo inmediato del entorno experiencias pedagógicas y de vida no sólo para los estudiantes, sino para las mujeres- maestras que allí trabajan.

En la ciudad se intentan proponer espacios de aprendizajes naturales que permitan una inmersión de los estudiantes, pero en las escuelas rurales las maestras cuentan con un escenario dispuesto todo el tiempo para un aprendizaje en contexto con la presencia de animales y plantas que permiten afianzar una reflexión sobre el cuidado del medio ambiente.

Yo tuve un niño con un déficit cognitivo, pero yo veía ahí a un científico en potencia, ese niño era el que cogía las culebras, se las mostraba a uno, a uno se le paraban los pelos; las arañitas las cogía con una facilidad (M.D).

Y ahí se pueden ver a los niños y niñas siendo ellos y ellas en ambientes naturales, dejando de lado cualquier escala de normalización sobre lo que se puede o no hacer con la discapacidad, aquí se

muestran a los seres humanos en acción, algunos con temores por los insectos, otros y otras más valientes para interactuar con ellos y ver la biología no como una ciencia de pasos a seguir desde la teoría, sino como esa posibilidad de relacionarse directamente con el entorno, de poder palpar una realidad al abrir la puerta o ventana del salón de clases.

Soledad

Si en la ciudad el sentir muchas veces expresado por las maestras urbanas es que sus voces y experiencias no son escuchadas, no es un caso diferente al que manifiestan las maestras rurales desde sus relatos.

El hecho de que las escuelas rurales dependan de una institución educativa departamental hace que se dejen de lado sus propias dinámicas, sus intereses y experiencias.

me parece que se enfocan más en la parte urbana y como que a veces quisieran que los profes rurales trabajáramos como se trabaja en el pueblo y pues la situación no es así (M.MA).

eso es lo que me ha dado a mi más duro, porque en Bogotá uno tenía al coordinador más cerca, al rector más cerca a los administrativos más cerca, aquí no (M.MA).

En una de las experiencias de las maestras rurales, como es el caso de Marisol, ella proviene de la ciudad por lo que las dinámicas con las que ha tenido que enfrentarse ahora en la ruralidad la han hecho cuestionarse de qué forma trabajan en conjunto el colegio central y las 15 sedes rurales que a él pertenecen.

El sentir tan lejos a los docentes directivos (rector, coordinador, orientadora, docente de apoyo) es también un sentir que como maestra deben enfrentar en soledad las situaciones que les suceden en las escuelas rurales, lo que ocasiona situaciones de estrés laboral, decepción y frustración en las maestras. Es así que, teniendo muchas situaciones problema que solucionar las maestras gestionan sus propios proyectos de aula y escuela rural, pero expresan poco acompañamiento y comunicación entre sedes lo que hace que el trabajo sea fragmentado y no compartido.

a veces nos sentimos olvidados y nosotros realmente trabajamos muy rico en las escuelas, nosotras trabajamos por ejemplo en base a proyectos por ejemplo con la huerta y el reciclaje. Nos falta es reunirnos la primaria para compartir los proyectos maravillosos que trabajamos en las zonas, pero si nos sentimos olvidados porque realmente nosotros hacemos varias cosas hermosas en las escuelas (M.D).

Son muchas experiencias pedagógicas y de vida que las maestras han construido con sus estudiantes en las escuelas y que por motivos de ubicación y gestión administrativa quedan relegadas a conocimiento únicamente de sus aulas escolares. Lo que ellas desean es tener un mayor impacto uniendo experiencias de las otras maestras y maestros, en donde se pueden reconocer no sólo como sujetos enseñantes sino como sujetos atravesados por múltiples intersecciones.

no hemos tenido un espacio para encontrarnos a nosotros mismos, como se hacía en los colegios particulares en los que yo trabajé, donde siempre se miraba primero al ser humano, se miraban los valores, descubrir quién es cada quién, descubrir las excelentes personas que nos rodean, las riquezas humanas que tenemos a nuestro alrededor, aquí no se ha hecho esa actividad y yo pienso que si uno se conociera primero a uno mismo y conociera a su grupo de compañeros con los cuales comparte todos los días, que no se creen esas competencias que a veces por el afán de cumplir se crean esas competencias que no son sanas, que todos nos ayudemos como equipo (M.D).

Las maestras no se sienten solas únicamente en lo referente al reconocimiento de sus prácticas educativas, hay una soledad latente por la falta de espacios de reconocimiento del otro/otra en su esfera personal. Esos espacios que ellas consideran necesarios para motivar el diálogo entre pares más allá de la organización institucional, se reclaman espacios que giren en torno al ser en su esencia.

En cuanto a la formación docente también hay manifestaciones sobre el olvido que ha tenido la Gobernación de Cundinamarca en lo referente a convocatorias docentes. Mientras en la ciudad de

Bogotá³³ en los últimos años se han publicado varias convocatorias docentes para formación posgradual, los relatos de las maestras en Cundinamarca reflejan bajos o nulos anuncios sobre formación.

aquí en Cundinamarca uno está solo, por ejemplo, el año pasado yo decía, ellos sacaron una convocatoria maestros que dejan huella pues para incentivos y no lo hicieron, osea convocaron se acabó el 2021, ya estamos en el 2022 y no lo hicieron. Son ese tipo de cosas en Cundinamarca que uno como profesor si quiere hacer proyectos se desmotiva mucho porque uno no tiene de donde agarrarse uno está solo, eso lo desmotiva a uno bastante (M.MA).

Son estos cuestionamientos de las maestras lo que hace revisar la balanza sobre la exigencia continúa en la calidad educativa rural, de la que se espera que las educadoras/educadores sean pioneros en sus escuelas, pero la realidad es que se sienten solas, abandonadas, sin herramientas y aun así persiste el interés de seguirse formando y aprendiendo.

³³ En el marco del proyecto de inversión 1040 la Secretaría de Educación ha obtenido los recursos por parte de la Alcaldía Mayor de Bogotá para diversas convocatorias de formación posgradual, entre las que se encuentran las vigencias 2019-1, 2019-2, 2021-1, 2021-2, 2022-1.

Posturas sobre normativas de la Inclusión Educativa

Durante las conversaciones con las maestras pudimos coincidir en la profunda brecha que existe entre lo que enuncian las políticas y lo que se evidencia desde su experiencia en las aulas de clase. En este capítulo se presentan las posturas que tienen las maestras sobre la normatividad colombiana en materia de inclusión educativa.

En los diálogos con las maestras hay preguntas alrededor de la normatividad y sus relaciones sobre lo que ellas consideran es inclusión:

¿Qué sucede cuando se tienen estudiantes con discapacidad en las aulas y el discurso normativo se agota?

¿Cuáles son las funciones de la docente de apoyo y orientación?

¿Las maestras sienten un respaldo institucional en materia de inclusión educativa?

¿Quiénes son las personas que escriben las normas sobre inclusión educativa? ¿Son maestras y maestros de aula quienes han escrito la norma a partir de sus experiencias?

Para comprender el marco en el que se desarrollan estas preguntas a partir de las intervenciones de las maestras se organizan las redes de citas en tres grandes apartados: hablemos de discapacidad e inclusión, los apoyos en la escuela y distancias titánicas.

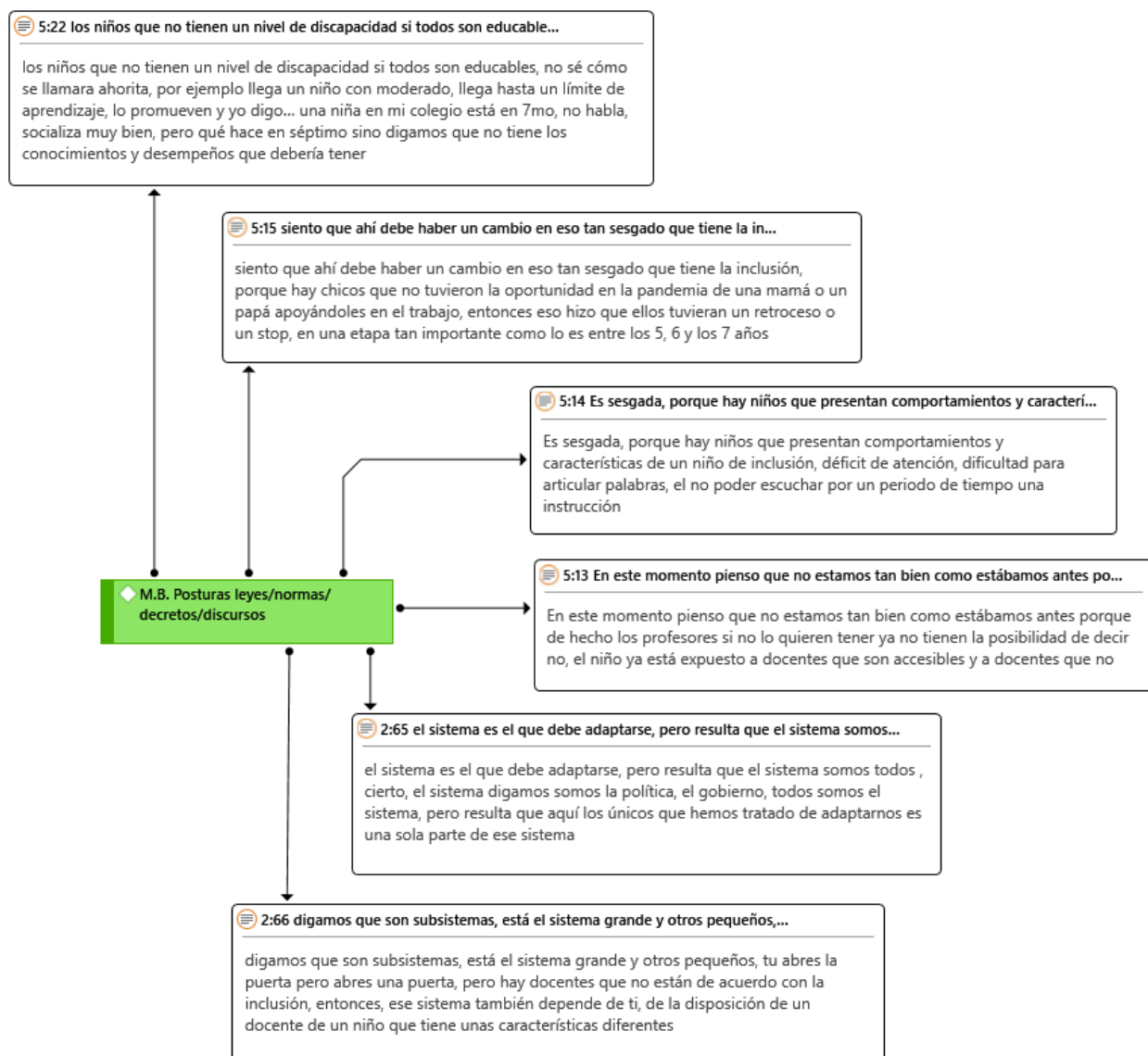
Hablemos de discapacidad e inclusión

En las sesiones de conversación con las maestras existe una indagación recurrente por la inclusión educativa. Como investigadora, al inicio pensé que se daría en términos de discapacidad, siendo yo la que venía con el imaginario individual que las maestras en la escuela pensaban que hablar de inclusión estaba exclusivamente relacionada con la discapacidad. Debo expresar que el ejercicio investigativo arroja que son las maestras quienes tienen unos discursos amplios en los que reconocen diferentes grupos poblacionales que requieren atención educativa inclusiva.

En la siguiente figura se presentan las posturas de una de las maestras al respecto de la inclusión educativa y los retos que plantea la atención a estudiantes con discapacidad.

Figura 24

Red sobre posturas maestra Betsabé



Nota. Red obtenida a partir del análisis de las conversaciones apoyada en el software Atlas.ti.

Alusiones como *“la idea de inclusión aún es sesgada”* que expresa Betsabé y que se puede visualizar en la figura 24, indica que la norma sostiene una atención a los niños y niñas con discapacidad como es el caso del Decreto 1421, pero las maestras se preguntan ¿qué pasa entonces con quienes no reciben atención adecuada pues tienen déficit atencional o producto de la pandemia sus aprendizajes han quedado rezagados de lo exigido por las instituciones?

Estos interrogantes nacen de la preocupación de quienes enfrentan en las aulas los retos de la inclusión educativa y mencionan *“el discurso político es debemos incluir a toda la población entonces al salón de uno llegan estudiantes muy diversos y entre ellos estudiantes con discapacidad...”*. De esta manera, la comprensión de la inclusión considera otras necesidades que están presentes en las aulas y a las cuales las maestras no tienen cómo responder, por más esfuerzo o dedicación el cansancio llega y la desmotivación en algunos casos también.

Y es que la pandemia es una de las situaciones que plantea un llamado a la revisión del sistema de salud, pero también al sistema educativo. El resultado de semejante realidad que hasta el momento estamos en proceso de superación, ha indicado que muchos niños, niñas, jóvenes y aún más las personas con discapacidad han quedado rezagadas de los procesos educativos. Como señala Jefferson Tello (2022)

las personas con discapacidad son propensas a verse afectadas de manera desproporcionada durante el cierre de las instituciones por causa de las condiciones particulares de su discapacidad o por procesos de acompañamiento familiar, social y profesional asociados a la misma, poniéndolos en desventaja frente a las personas sin discapacidad. (p. 60)

Es importante indicar en este sentido, que las escuelas son uno de los espacios donde los niños, niñas y jóvenes con y sin discapacidad se encuentran la mayor parte del tiempo, pero al ser cerradas durante la época de la pandemia se prescindieron de espacios de relación personal con sus compañeros y docentes. En el caso de las personas con discapacidad los espacios escolares son en algunas ocasiones los únicos lugares de apoyo pedagógico y psicológico (Tiago Jesús, et al., 2021), por lo que las consecuencias de meses de nula atención se evidencian en este momento en las aulas escolares.

Ahora bien, desde los aportes de las maestras existe una pregunta por lo que en contraposición se llamaría exclusión. Si bien el discurso de la inclusión se basa en la consigna Educación para Todos, lo que sucede en las aulas desborda el mismo discurso y al ver que no se atiende de forma adecuada con calidad y equidad a los estudiantes, no se podría hablar de una inclusión educativa. Durante las conversaciones se explora la idea sobre la necesidad o no de hablar de educación inclusiva cuando esta por derecho debería serlo, es decir, la educación como derecho es para todas y todos y por lo tanto

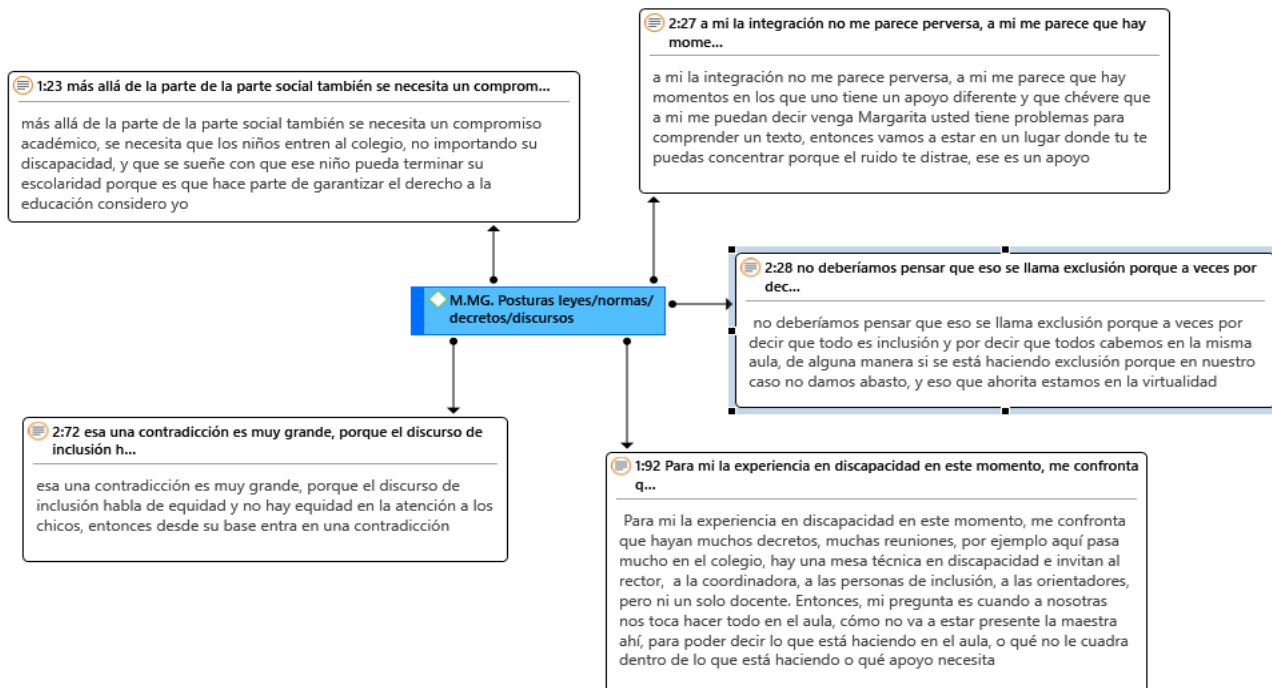
nominarla como inclusiva es redundante, pero precisamente al no cumplir con ese derecho el adjetivo funciona como un llamado de atención.

Por otra parte, en una de las intervenciones una maestra señala que tajantemente se ha indicado la integración como un camino equivocado o segregador, pero ella refiere que todas y todas necesitamos en algún momento un apoyo extra, un momento para el trabajo uno a uno y no se debería llegar al extremo de pensar que por realizar una atención fuera del aula es excluyente. Es decir, se debe plantear que el apoyo no es para la o el estudiante con discapacidad, todas y todos en algún momento hemos requerido un refuerzo extra y no se debería encasillar como negativo.

A continuación, se presenta la figura 25 que condensa los relatos de una maestra urbana en el que expresa sus posturas sobre la integración educativa y las posibilidades que esta también tendría en los procesos de inclusión.

Figura 25

Red sobre posturas maestra Margarita



Nota. Red obtenida a partir del análisis de las conversaciones apoyada en el software Atlas.ti.

En relación con la figura 25 se puede establecer que, en la atención educativa de los estudiantes con discapacidad, no se puede desconocer la dependencia a unas políticas de gobierno y que, a su vez se moviliza dentro de unas lógicas de mercado. Por esta razón el sentir de las maestras es que pareciera que la adaptación de la educación es decretar una norma o formular una ley, pero las grandes adaptaciones al interior de las instituciones educativas se dan por parte de las maestras y maestros en las aulas.

También, se debe considerar que hay maestras y maestros que reconocen la diferencia y conciben el espacio educativo como el lugar propicio para aprender y enseñar en clave de inclusión. Sin embargo, existen docentes que aún no tienen una actitud que posibilite el reconocimiento de la otra, del otro, *“hay docentes que no están de acuerdo con la inclusión, entonces ese sistema también depende de ti, de la disposición de un docente de un niño que tiene características diferentes”* M.B.

Otro de los cuestionamientos presentes en las conversaciones son los aprendizajes específicos que una persona con discapacidad puede llegar a tener *“Por ejemplo, llega un niño con moderado, llega hasta un límite de aprendizaje, lo promueven y yo digo... una niña en mi colegio está en 7mo, no habla, socializa muy bien, pero qué hace en séptimo sino tiene los conocimientos y desempeños que debería tener”*. La idea que solo va a socializar y no a responder a los contenidos específicos para un grado plantea discusiones, ya que desde una mirada de los estudios críticos en Discapacidad la escuela también debería ser reevaluada, en el sentido de cuestionarse el currículo mismo y con esto la estandarización de los saberes.

Siguiendo en esta línea, es persistente en los ejercicios de comprensión sobre la diferencia, y en este caso en específico sobre la discapacidad, una recurrente preocupación por el diagnóstico, sobre todo en la educabilidad de la persona con discapacidad.

Comprender la discapacidad como un concepto que no es solamente relativo a cuerpos con ciertas “condiciones” en interacciones múltiples, sino que es estratégico para explicar las formas en las que se producen a sí mismos y son producidos los sujetos en las sociedades actuales.
(Beatriz Revuelta y Raynier Hernández, 2021, p. 19)

El significado que se asigna a la discapacidad en la educación es lograr educar a los estudiantes bajo la lógica de normalización, se espera de todos y todas lo mismo al terminar la escuela y si no lo logran queda el interrogante por cómo va a enfrentar la vida, olvidando que a eso que llamamos vida la atraviesa la diferencia por cada una de sus líneas. Además, hay otros entrecruzamientos que se invisibilizan en la escuela, al respecto Beatriz Revuelta y Raynier Hernández (2021) expresan

La forma en que las sociedades dividen los cuerpos y los etiquetan, excluyen y manejan las emociones a través de ciertos dispositivos y tecnologías, resulta muy relevante para pensar la discapacidad y las realidades de exclusión y vulnerabilidad en donde se entrecruza el género, la raza, la clase y la discapacidad. (p. 20)

En este momento se puede establecer que en los espacios escolares no sólo hay presencia de personas con discapacidad, también en las aulas hay niños, niñas y jóvenes atravesados por situaciones de violencia, víctimas de desplazamiento forzoso, indígenas, afrocolombianos, entre otros. La realidad sigue evidenciando que la diferencia es una de sus principales características.

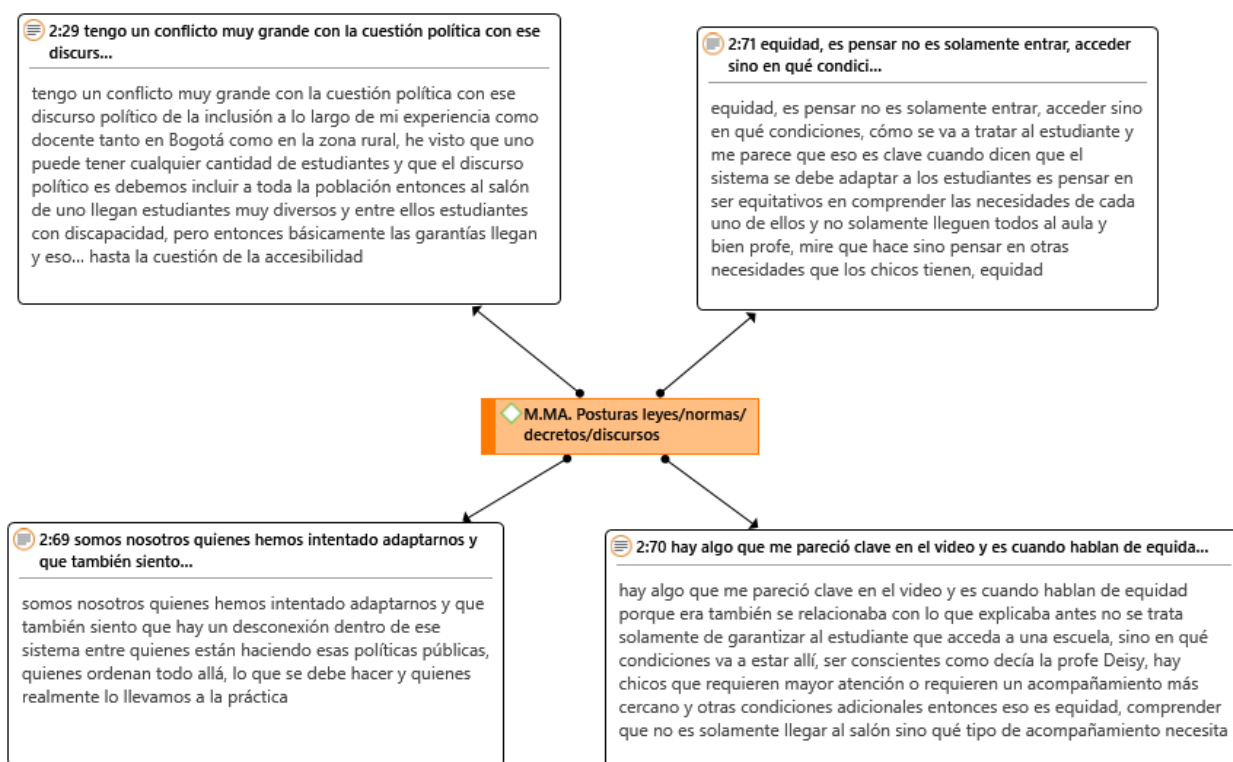
En síntesis, lo que se rechaza es la vulnerabilidad humana, la posibilidad de ser dañados, nuestra fragilidad constitutiva, la finitud, el límite. Las personas con discapacidad tan solo abren esta cuestión que seguimos negando a golpe de etiqueta. La lógica nosotros/ellos no cesa en su intento de mantenerlos alejados de nuestra ilusoria normalidad. (Asun Pié Balaguer, 2020, p. 18)

Aperturarnos a esa vulnerabilidad humana es abrirnos a la comprensión de nosotras mismas como maestras, donde existe una confrontación con la vulnerabilidad del ser, con aquello que no queremos reconocer en otros por temor a encontrar en ellos nuestra propia diferencia, aquella que nos han enseñado a callar y olvidar. Es mejor pasar por establecer estándares y lineamientos educativos que repensar desde las profundidades de las instituciones lo que se espera del ser humano que se forma en la escuela.

Estos conflictos entre los discursos sobre la inclusión educativa y sus relaciones con la equidad y la permanencia de los estudiantes en las escuelas se presentan en la figura 26.

Figura 26

Red sobre posturas maestra Marisol



Nota. Red obtenida a partir del análisis de las conversaciones apoyada en el software Atlas.ti.

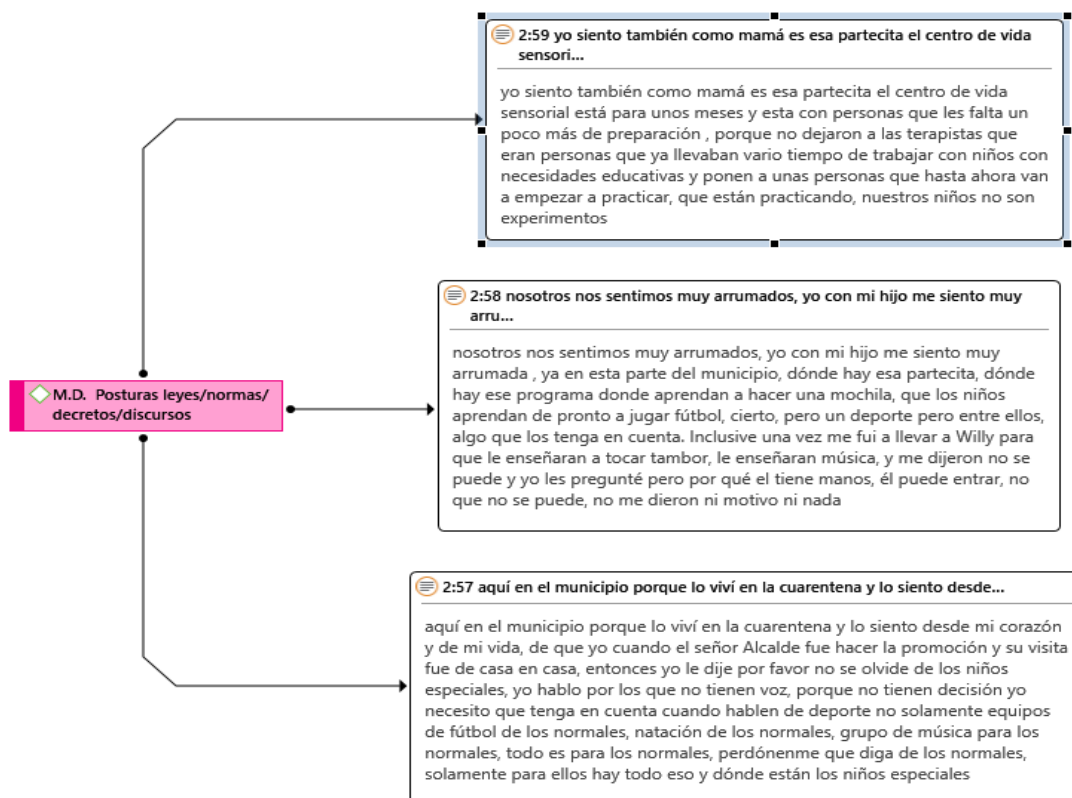
En la anterior red de aportes de Marisol hay una pregunta por lo que significa la equidad cuando se habla de inclusión, ya que como menciona la docente no es solo garantizar el acceso a la escuela, sino realizar el respectivo acompañamiento según lo requiera cada estudiante.

Ahora bien, en la figura 27 se hace visible la experiencia personal como maestra y madre de una persona con autismo, que presenta un panorama distinto alejado de la discusión sobre lo que se debe enseñar en la escuela en relación con los contenidos específicos. La atención se centra en exigir un reconocimiento de las personas con discapacidad en programas de deportes, cultura y arte *“Cuando el señor Alcalde fue hacer la promoción y su visita fue de casa en casa, entonces yo le dije por favor no se olvide de los niños especiales, yo hablo por los que no tienen voz, porque no tienen decisión, yo necesito que los tengan en cuenta cuando hablen de deporte no solamente equipos de fútbol de los normales,*

natación de los normales, grupo de música para los normales, todo es para los normales, perdónenme que diga los normales, solamente para ellos hay todo eso y dónde están los niños especiales” (M.D).

Figura 27

Red sobre posturas maestra Deisy



Nota. Red obtenida a partir del análisis de las conversaciones apoyada en el software Atlas.ti.

Como expresa la maestra Deisy en su red de aportes, es un clamor de madre que además de ver como maestra las desigualdades en atención para sus estudiantes, afronta las pocas o nulas oportunidades de participación real de su hijo en escenarios diferentes al escolar. Hay en la reflexión de la maestra (madre) un cuestionamiento sobre la atención desde un modelo que reconoce la normalidad y quienes no encajan dentro de esas características quedan fuera de cualquier forma diferente de ser o comprender el mundo.

No es un tema menor conversar sobre la inclusión educativa desde el rol como mujer- maestra o desde la mirada de una maestra- madre de un hijo con discapacidad, allí suceden otras apropiaciones en el sentido de la discapacidad. Algunas entendidas desde el reconocimiento de las PcD como sujetos de

derecho, pero también una lucha silenciosa de miles de mujeres en Colombia que son cuidadoras, maestras y mujeres y viven la inclusión educativa desde sus experiencias de vida.

Los apoyos en la escuela

En Colombia en el decreto 366 de 2009 se reglamentó el servicio de apoyo pedagógico para estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales. Posteriormente, el decreto 1421 de 2017 reglamenta las funciones específicas de docentes de aula, docentes de apoyo, instituciones educativas y secretarías de educación. Ahora bien, la transición de un decreto a otro ha generado en las maestras una pregunta sobre el papel de las y los docentes³⁴ de apoyo.

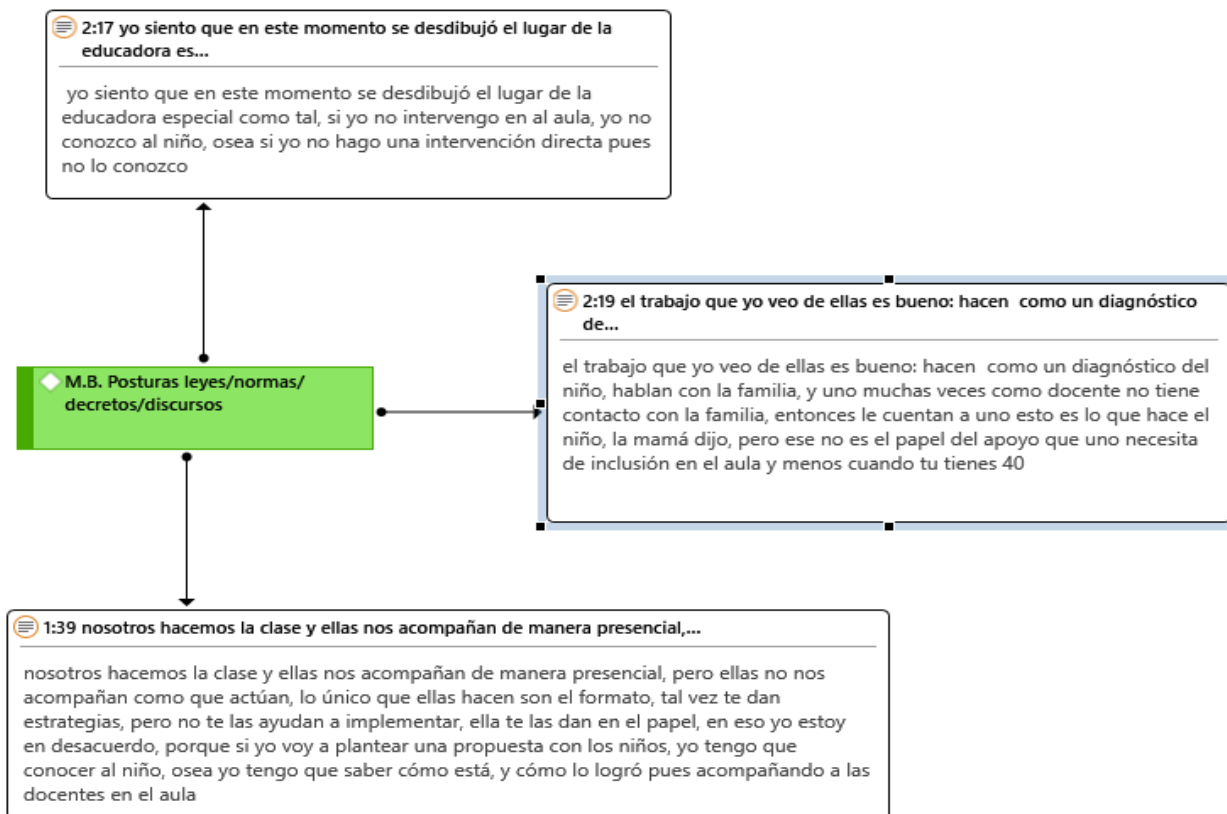
Una de las cuestiones principales se centra sobre el diagnóstico, es decir, una evaluación de carácter médico que permite definir si una persona tiene o no una discapacidad. Las maestras reconocen que son ellas quienes en primera medida identifican ciertos rasgos o comportamientos que les indican la necesidad de una atención médica para determinar los mejores apoyos para los estudiantes. Sin embargo, aunque la ruta inicia comunicándoles a padres de familia y luego la consecuente remisión por parte de orientación a la Empresa Prestadora de Salud (EPS) o Sisbén (Sistema de Salud Subsidiado), la realidad es que muchos de esos diagnósticos no se logran pues los padres y madres no consiguen una respuesta adecuada por parte de la EPS o Sisbén y en otros casos los familiares deciden ignorar los llamados de atención de las maestras.

En la figura 28 que se presenta a continuación se expresan los relatos de una maestra urbana en cuanto al lugar de los apoyos educativos desde sus experiencias.

³⁴ Se debe anotar al respecto que la cantidad de docentes de apoyo en los centros educativos es en su mayoría es femenina en comparación a docentes de apoyo hombres. Para esta investigación todas las maestras refieren que son mujeres (docentes de apoyo) quienes laboran en sus instituciones educativas.

Figura 28

Red sobre posturas maestra Betsabé



Nota. Red obtenida a partir del análisis de las conversaciones apoyada en el software Atlas.ti.

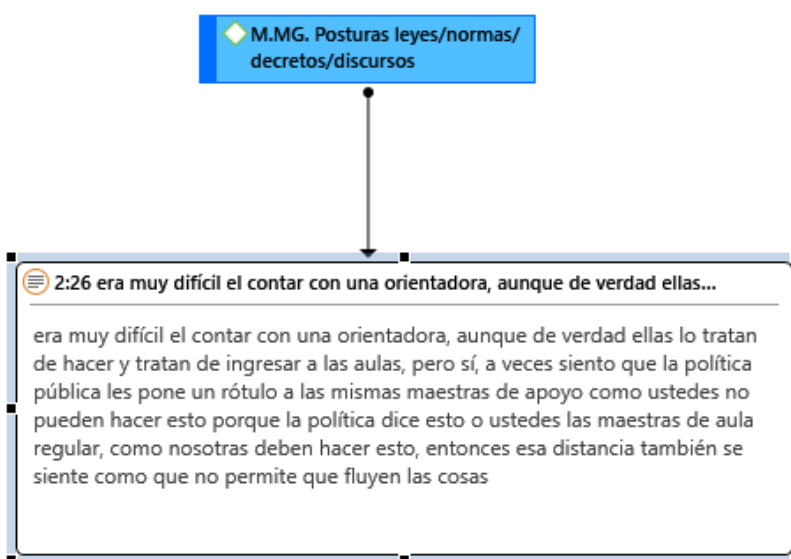
Como señala Betsabé, al no tener una respuesta o en otras palabras un diagnóstico, las maestras realizan su labor diaria intentando encontrar los mejores caminos para transitar el aprendizaje con sus estudiantes. Las maestras de apoyo con el Decreto 1421 realizan dentro de sus funciones, el apoyo para la formulación del Proyecto Individual de Ajustes Razonables (PIAR) teniendo en cuenta el diagnóstico, las referencias de la familia, las propuestas de las maestras de aula y los sentires de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad. Sin embargo, algunas de las docentes de apoyo no ingresan a las aulas escolares o su rol es poco visible, al respecto una maestra señala *“lo único que ellas hacen son el formato, tal vez te dan estrategias, pero no te las ayudan a implementar, ellas te las dan en papel, en eso yo estoy en desacuerdo, porque si yo voy a plantear una propuesta con los niños, yo tengo que*

conocer al niño, ósea yo tengo que saber cómo está y cómo lo logra pues acompañando a las docentes en el aula” (M.B).

En la siguiente figura 29 se comparte una percepción de la maestra urbana sobre el papel de los apoyos pedagógicos por parte del departamento de orientación.

Figura 29

Red sobre posturas maestra Margarita



Nota. Red obtenida a partir del análisis de las conversaciones apoyada en el software Atlas.ti.

Se trata entonces de una figura de la educadora especial que se desdibuja en la percepción de las maestras como un agente activo en la construcción de los procesos inclusivos. Se requieren canales efectivos de comunicación en donde se puedan conocer las experiencias de las docentes de apoyo y las experiencias de las maestras para coordinar acciones, ya que el Decreto desde la mirada de las maestras limita el hacer de las docentes de apoyo y no permite que puedan aportar más allá del diligenciamiento de formatos.

Sin embargo, existen instituciones como es el caso de las experiencias de las maestras rurales, en donde la docente de apoyo ha buscado diferentes estrategias para acercarse a las sedes rurales, pues reconoce que las maestras de aula se sienten en ocasiones abrumadas por la cantidad de necesidades a

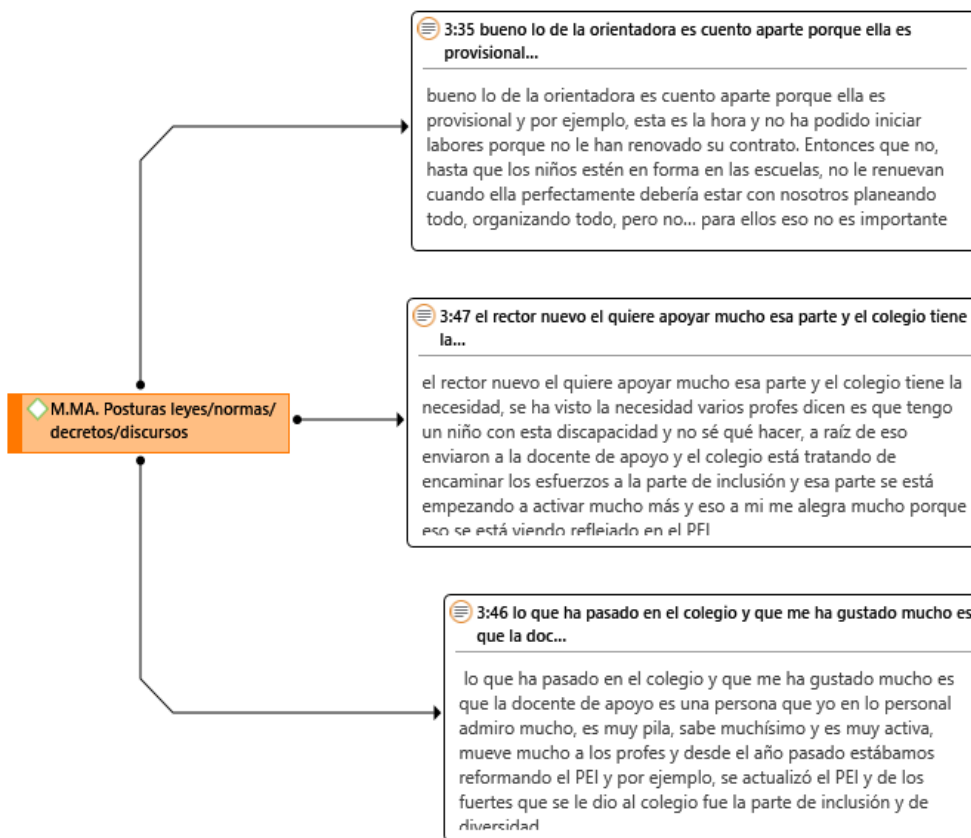
las que intentan dar respuesta. La generación de un archivo de Drive, una llamada telefónica o una reunión por Meet han sido alternativas creadas por la docente de apoyo.

Otras de las acciones que consideran fundamentales las maestras son la visión del Proyecto Educativo Institucional (PEI) en clave de inclusión y el apoyo de las directivas de la institución. En el caso de la institución urbana el colegio cuenta con la inclusión como uno de sus pilares. Por otra parte, en las instituciones rurales se están realizando las modificaciones correspondientes en el PEI y las maestras consideran importante y necesario la atención que en este momento se le está prestando a la discusión sobre la inclusión.

De esta forma, en la siguiente figura 30 se comparten los relatos de una de las maestras rurales y su experiencia en relación con los apoyos educativos en su escuela.

Figura 30

Red sobre posturas maestra Marisol



Nota. Red obtenida a partir del análisis de las conversaciones apoyada en el software Atlas.ti.

Es preciso señalar a partir de la figura 30, algunos aspectos sobre los apoyos escolares que permiten tener una mirada integral de la situación. En lo que respecta a la contratación de las docentes de apoyo, esta se realiza por la figura de provisionalidad, es decir, no son maestras nombradas de planta en las Secretarías de Educación de cada municipio, sino que según la necesidad reportada se van enviando los perfiles solicitados a las instituciones educativas. Esto provoca que, en muchos casos, las docentes de apoyo no sientan la confianza de expresar sus opiniones sobre los procesos inclusivos que se llevan a cabo en las escuelas y por lo tanto se ciñan a las órdenes de sus superiores, en este caso de los directivos docentes.

Otra cuestión para considerar es la poca generación de espacios de conversación por parte de las instituciones entre las docentes de apoyo y las maestras de aula. Los espacios de conversación en su mayoría de veces son generados fuera del horario laboral por una de las partes interesadas (docentes de apoyo o maestras), pero siempre en una suerte de carrera a contra reloj para cumplir cada una con las actividades demandadas. Esto ocasiona que se desconozca en primera medida quién es la maestra de apoyo y quién es la maestra de aula, sus experiencias y sus inquietudes sobre los procesos de inclusión educativa, lo que resulta en una falta de comunicación provocando una rivalidad profesional infundada que lo único a lo que contribuye es a seguir ensanchando la brecha de la exclusión.

En relación con el enfoque que persiste en la atención desde la educación especial en las escuelas es la de una pedagogía de la ceguera como señalan Antonio Anguiló y Wolfgang Jantzen (2017):

Una pedagogía que funciona como un campo de exclusión que produce invisibilidades, naturaliza jerarquías y legitima la inferioridad de sujetos portadores de saberes y experiencias; una pedagogía que nunca o rara vez pone en tela de juicio la propia idea de escuela y la manera en que esta se organiza, como si el modelo que conocemos fuese el único posible y todo lo que podemos hacer es tratar de mejorarlo, retocarlo; una pedagogía que reproduce los valores de la sociedad capitalista, que hacen que los alumnos se vuelvan competitivos e individualistas. (p. 4)

Desde los mismos formatos propuestos por las Secretarías de Educación de los municipios se enfatizan en Planes individuales de ajustes razonables (PIAR) que atienden a un modelo de hoja de vida del estudiante y lo que pretende la escuela que él o ella aprenda, pero no hay un diálogo entre el estudiante con discapacidad, la familia, la maestra de apoyo y la maestra de aula para que conversen sus

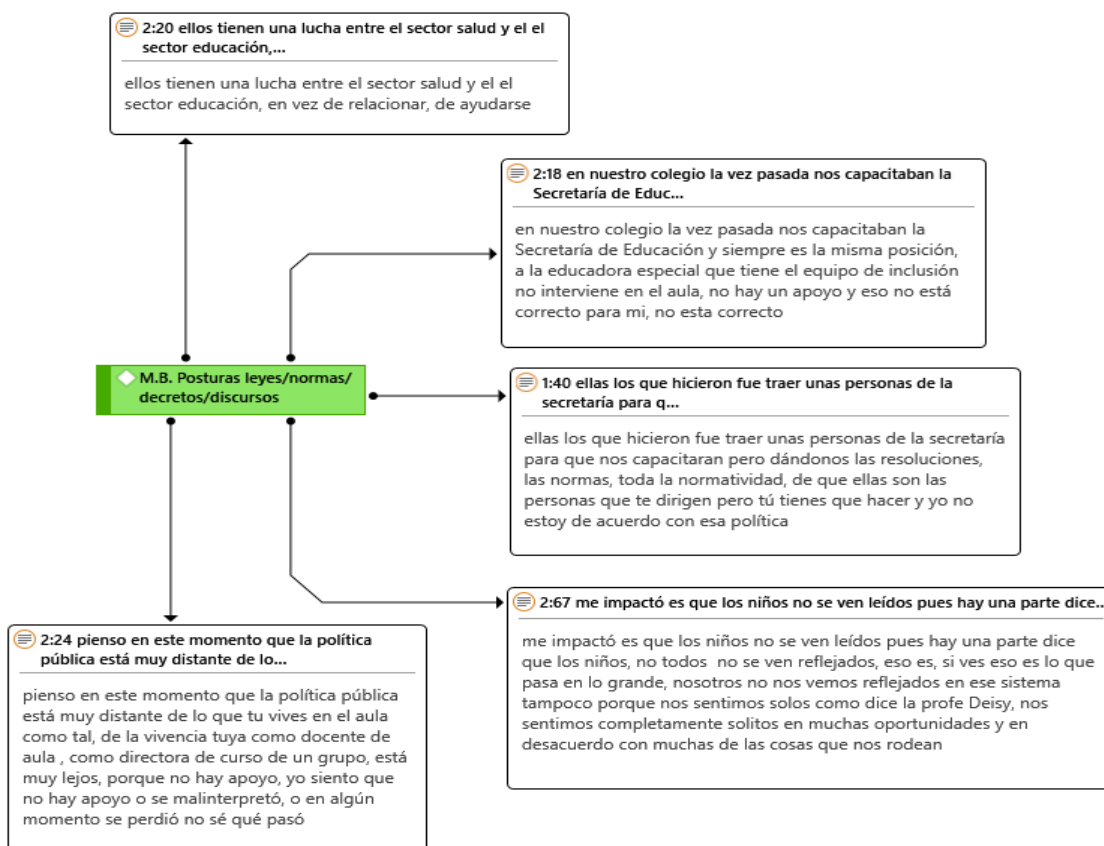
sentires, lo que esperan lograr, pero sobre todo insistir en una escucha que revele las profundas raíces que la escuela sigue reproduciendo para que niños, niñas y jóvenes logren objetivos estructurados por un sistema ajeno a ellos y ellas, que en la mayoría de ocasiones demanda objetivos, pero no se presta a reconfigurar los intereses partiendo de la experiencia misma de los agentes de la educación que se encuentran en las aulas. Es pertinente no sólo revisar la inclusión educativa, sino cómo se está comprendiendo la presencia de la educación especial en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Distancias titánicas

Desde las anteriores conversaciones en las que las maestras y las tensiones sobre la educación misma se encuentran, hay un tema para revisar y son las distancias o brechas cuando se habla sobre inclusión educativa. En la figura a continuación se exponen algunas de estas distancias.

Figura 31

Red sobre posturas maestra Betsabé



Nota. Red obtenida a partir del análisis de las conversaciones apoyada en el software Atlas.ti.

Primero, hay que mencionar que la maestra participante señala la lucha existente entre el sector salud y el sector educación. Lo anterior, en ¿qué se traduce? Quienes estamos en las aulas como maestras comprendemos que existe una ruta de atención cuando tenemos niños, niñas y jóvenes con discapacidad. Una de esas rutas es la comunicación con el sector salud, al referir a los estudiantes para que ellos sigan un proceso junto con sus familias, pero lo que ocurre en un país como Colombia es que esos procesos son bastantes demorados o inexistentes, llegando incluso a tener que tomar las vías judiciales para garantizar el derecho a la salud y por lo tanto la atención integral del proceso que cada una y uno requiera.

Además, considerando que la idea es proporcionar un sistema integral de atención, la comunicación intersectorial es fundamental para que los niños, niñas y jóvenes con discapacidad dispongan de un trato digno en materia de salud como en el de educación. Las maestras refieren que los procesos inclusivos que intentan realizar los hacen sintiéndose en profunda soledad y abandono. Saben que no pueden esperar a que un diagnóstico llegue, ya que el día a día no da pausa y cada actividad que se proponga en la escuela puede contribuir a mejorar la calidad de vida de sus estudiantes.

Ahora bien, uno de los requerimientos que es impulsado con mayor fuerza en el último Decreto 1421 de 2017 es el de la capacitación docente para que los maestros y maestras de aula puedan asumir los procesos de inclusión, sobre este asunto Daniel Suárez et al. (2004) afirman:

Las reformas educativas “a prueba de docentes” forman parte de esa perspectiva tecnocrática, y comparten el supuesto de que el sector docente no está lo suficientemente profesionalizado y capacitado técnicamente como para manejar de manera “objetiva y neutral” los asuntos escolares y curriculares de la enseñanza. (p. 13)

Es fundamental la formación docente y la capacitación sobre las normas y rutas de atención que las instituciones educativas deben activar en los procesos de inclusión educativa. No obstante, las maestras sienten que en este tipo de ejercicios de formación docente no se reconocen sus propias experiencias y se centran en lo que no se realiza, exponiendo con detalle la normatividad y anulando la

interacción con evidencias concretas de lo que ocurre en sus aulas escolares. Además, se dejan de lado las experiencias pedagógicas que han mostrado avances en sus estudiantes y que podrían ser de gran utilidad para las otras maestras y maestros que muchas veces no saben cómo lograr enseñar un contenido específico.

Hay una mesa técnica en discapacidad e invitan al rector, a la coordinadora, a las personas de inclusión, a las orientadoras, pero ni un solo docente. Entonces mi pregunta es ¿cómo no va a tener que estar presente una maestra de aula para poder decir todo lo que está haciendo en el aula o qué no le cuadra dentro de lo que está haciendo o qué apoyo necesita? (M.MG)

Al respecto Ana María Piussi (2008) enfatiza en la importancia de la relación y el encuentro para reconocer los relatos, en este caso los de las maestras.

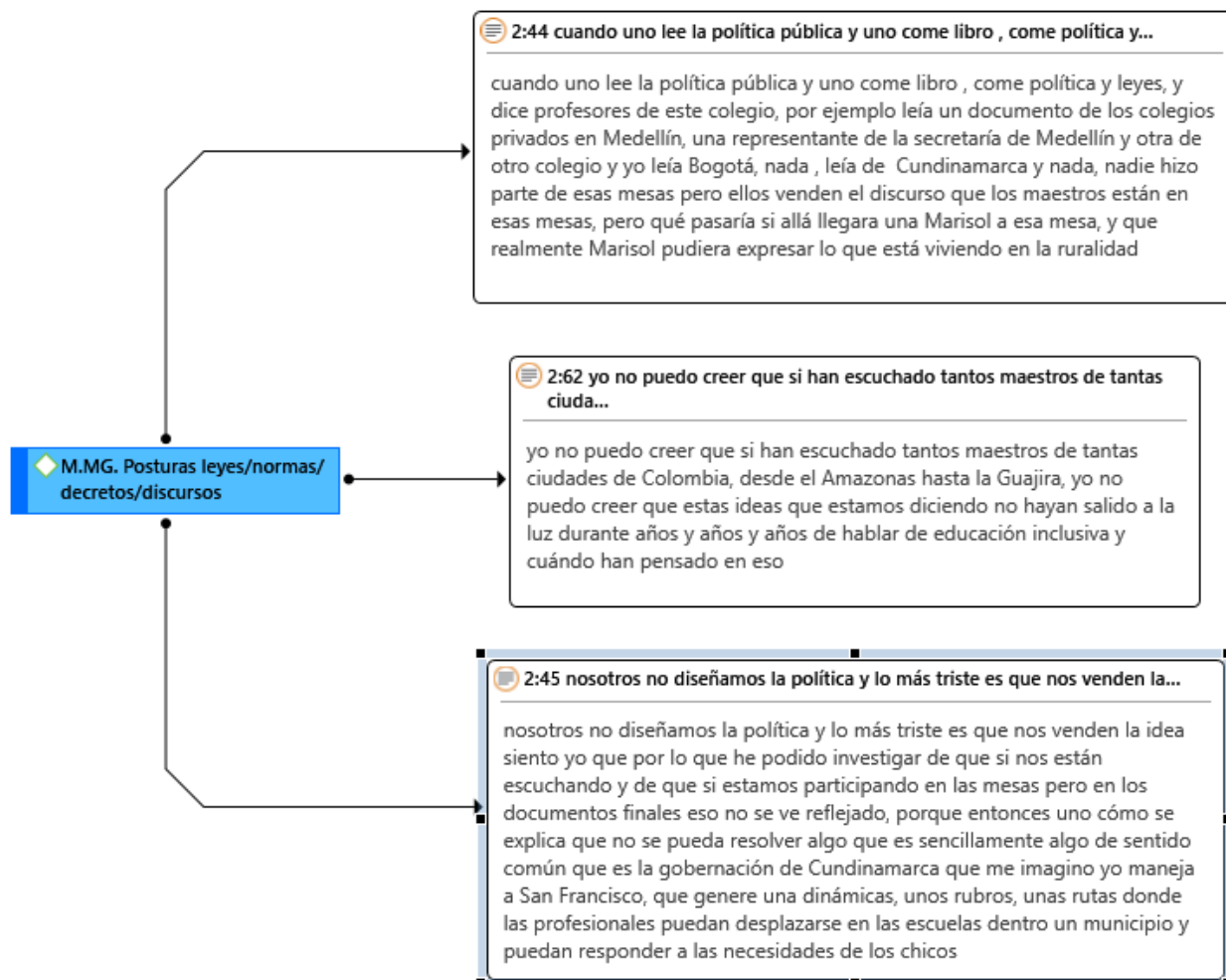
los lugares de encuentro de las mujeres, donde el placer de la relación, no exento del esfuerzo del juicio que da medida, mueve el pensamiento y el intercambio simbólico dejando fluir y confluir relatos de sí y relatos del mundo, y el obrar político se vuelve proceso formativo y autoformativo nunca concluido. (p. 4).

Es el intercambio simbólico desde las experiencias que relatan las maestras una posibilidad de reconocer sus vivencias alrededor de la inclusión, pero también apunta a formarse desde la colectividad y la experticia de quienes están todos los días en el aula de clase. En ocasiones, se confronta la idea de capacitación con expertos, cuando quienes son llamados expertos no han estado en un aula, no conocen a las comunidades y llegan a invalidar la experiencia y trayectoria de aquellas maestras que en sus esferas no solo profesionales, sino personales conocen de cerca la discriminación y exclusión.

A continuación, se presenta una figura que presenta los relatos de una maestra urbana sobre los temas mencionados anteriormente.

Figura 32

Red sobre posturas maestra Margarita



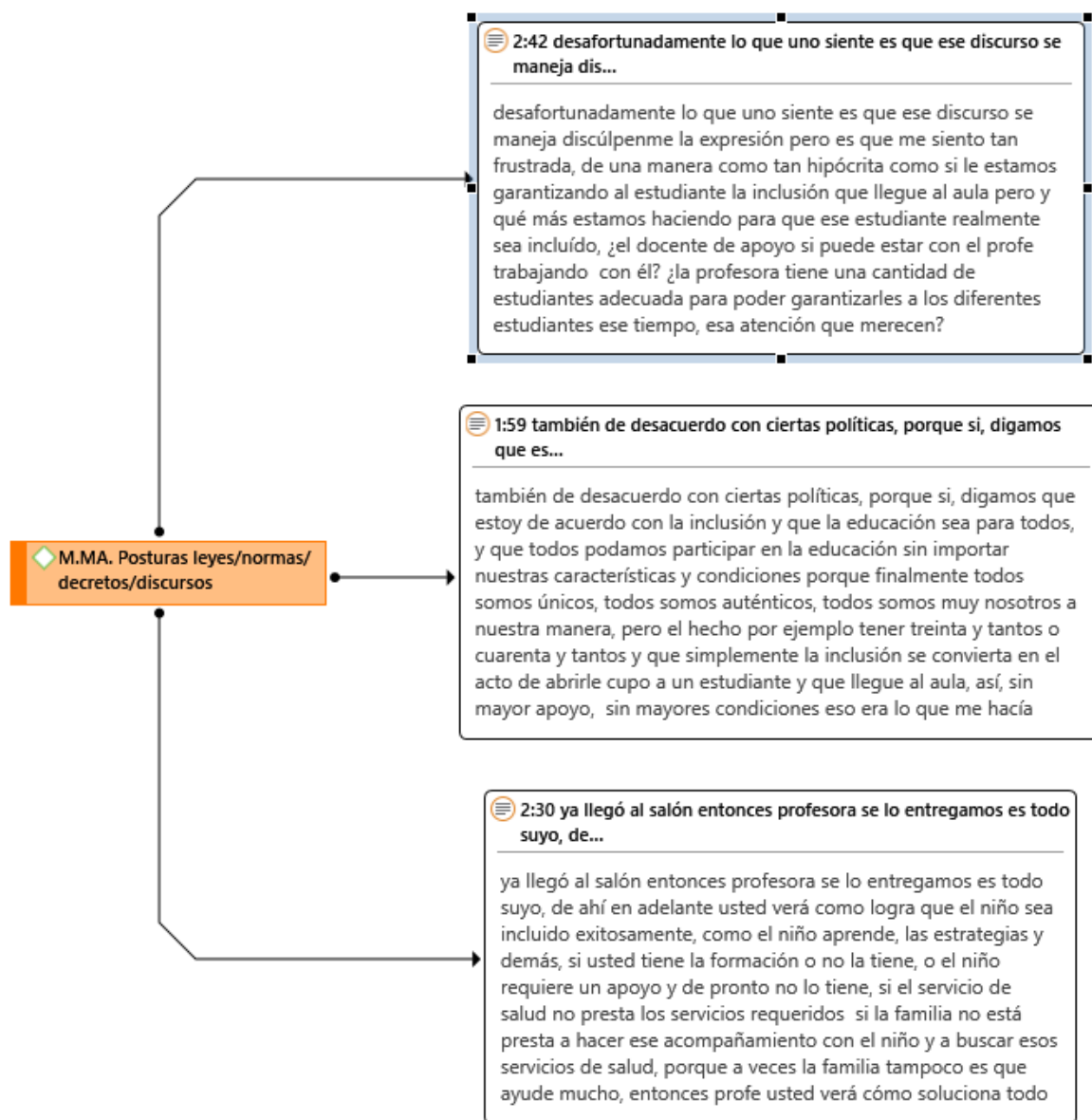
Nota. Red obtenida a partir del análisis de las conversaciones apoyada en el software Atlas.ti.

En relación con lo anterior, la maestra expresa que se organizan mesas de diálogo donde están citados los principales actores educativos, pero se omite la presencia de las maestras sobre quienes dentro del Decreto 1421 reposa la mayor parte de la responsabilidad de los procesos educativos inclusivos. Pareciera entonces que la capacitación abarca el entendimiento de las políticas y normas emitidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y su correspondencia con cada entidad territorial, pero se olvida que hay un saber no sólo que nace de la experiencia académica sino de vida de

las maestras que laboran en las instituciones. En este sentido la figura 33 muestra las distancias de los discursos sobre inclusión que refiere desde la experiencia una maestra rural.

Figura 33

Red sobre posturas maestra Marisol



Nota. Red obtenida a partir del análisis de las conversaciones apoyada en el software Atlas.ti.

En el mismo sentido, al revisar con atención los documentos realizados por el MEN o las Secretarías de Educación se citan a los directivos de las principales instituciones privadas del país y en

pocos casos hay una presencia de maestras y maestros del aula regular y del sector público. Esto indicaría una falta de reconocimiento de las realidades diversas de un país como Colombia cuando hay regiones rurales que presentan inmensos desafíos en materia de accesibilidad, presupuesto, cobertura, planta docente, entre otros.

Desafortunadamente lo que uno siente es que ese discurso se maneja, discúlpeme la expresión, pero es que me siento frustrada, de una manera tan hipócrita como si le estamos garantizando al estudiante la inclusión que llegue al aula, pero y qué más estamos haciendo para que ese estudiante sea realmente incluido. (M.MA)

Es contundente cuando una maestra enfatiza que no se trata únicamente del acceso o el cupo escolar de las y los estudiantes al sistema educativo, sino el revisar todo lo que se requiere para que además de su presencia física en la escuela, exista una atención integral donde se identifiquen que hay aulas con 35 o 40 estudiantes y una sola maestra asume la enseñanza de todas y todos entendiendo que hay unas particularidades en cada estudiante que no se enmarcan en la categoría de discapacidad.

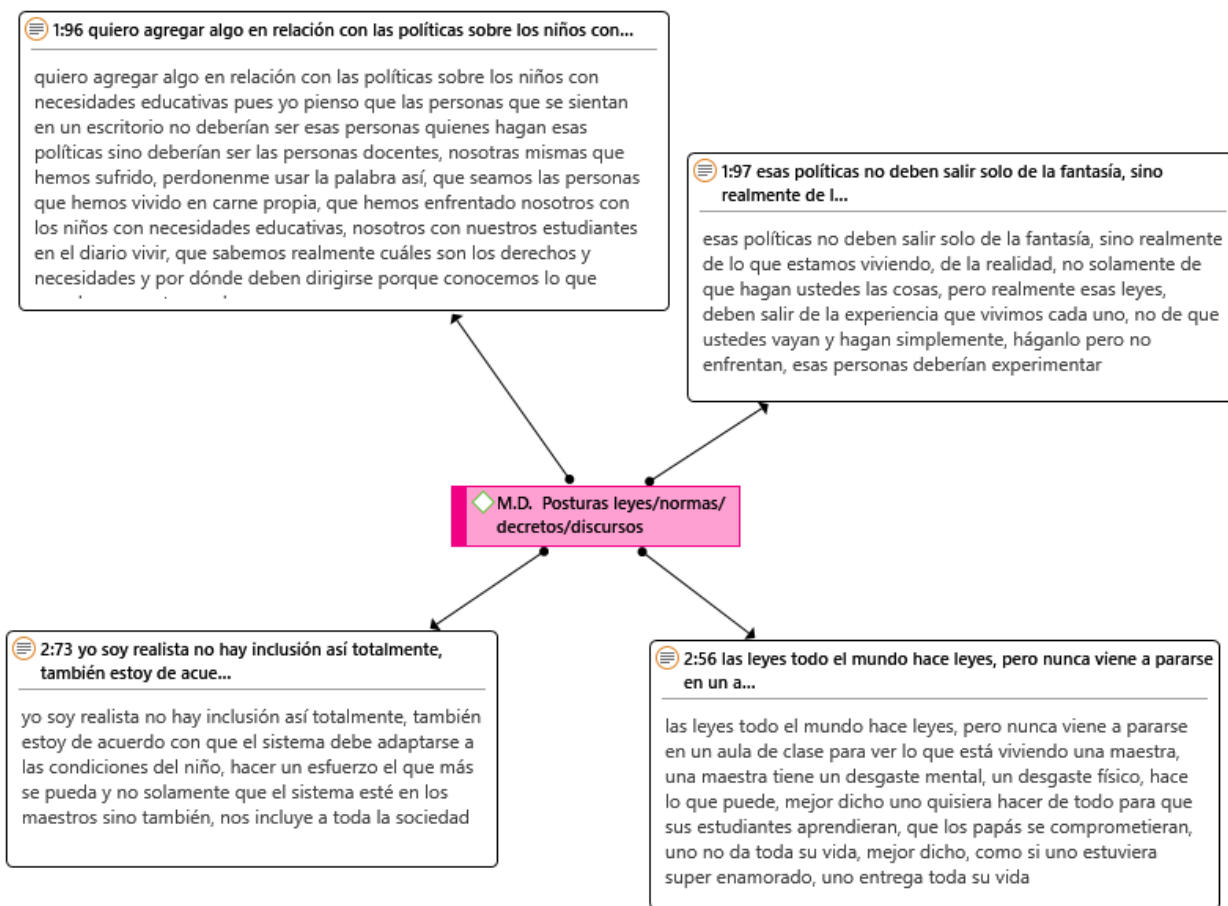
De allí que existan distancias titánicas entre lo que propone la norma que es el deber ser y el ser, que es la realidad que viven las maestras en las instituciones urbanas y rurales en las que como se ha mencionado anteriormente no tienen el personal completo de apoyo para las sedes rurales, sino deben remitirse a la sede principal que se ubica a kilómetros de las necesidades de las y los estudiantes. Sumado a esto hay cuestiones burocráticas que no cesan, como la generación de contratos desde el inicio de año para las docentes orientadoras y de apoyo y transporte para que ellas se dirijan a donde las requieren. ¿Cómo entonces hablar de apoyos cuando la distancia es uno de los principales problemas que deben enfrentar las maestras cuando necesitan guía?

pues yo pienso que las personas que se sientan en un escritorio no deberían ser esas personas quienes hagan esas políticas, sino deberían ser las personas docentes, nosotras mismas quienes hemos sufrido, perdónenme usar la palabra así, que seamos las personas que hemos vivido en carne propia, que hemos enfrentado nosotros con los niños con necesidades educativas, nosotros con nuestros estudiantes en el diario vivir, que sabemos realmente cuáles son sus derechos y necesidades y por dónde deben dirigirse, porque conocemos. (M.D)

En la siguiente figura se comparten los relatos de la maestra Deisy en relación con su postura sobre las políticas educativas inclusivas.

Figura 34

Red sobre posturas maestra Deisy



Nota. Red obtenida a partir del análisis de las conversaciones apoyada en el software Atlas.ti.

Por lo tanto, las maestras sienten y expresan una profunda brecha entre lo que se propone o escribe en la normativa y lo que ellas viven en sus escuelas urbanas o rurales. El objetivo de la política no puede ser el de dar respuesta a una realidad de fantasía en palabras de la maestra Deisy, es necesario dar la palabra a las maestras, dar autoridad a su experiencia, y en este sentido enfatizo que no es darles voz pues ellas ya la tienen, es más bien reconocer su saber y sus trayectorias.

Dar la palabra a las maestras, estando a su lado, haciendo que el terreno desde el cual se parta, para pensar y modificar la escuela, sea el de las mujeres, y de los hombres, que trabajan en las instituciones escolares junto con el de los niños y niñas: será sobre todo a través de esta manera como se podrá realizar el cambio de la política institucional escolar. (María Cristina Mecenero, 2010, p. 3)

Sumado a esto existen varios elementos a considerar que poco se han explorado en las investigaciones y son el desgaste físico y mental que ocurre en las maestras cuando asumen una profesión tan exigente como la de educar. Estos elementos se deben considerar al tratar de comprender lo que ocurre en los procesos educativos inclusivos, pues si bien son fundamentales las prácticas pedagógicas, es importante seguirle la pista a quienes en este caso siendo mujeres abanderan una lucha comprometida por llamar la atención de las autoridades correspondientes para que existan diálogos donde se aborden sus experiencias y se reconozcan sus esfuerzos profesionales y personales.

Además, aunque las maestras se sientan como menciona la maestra Deisy “*mejor dicho uno quisiera hacer de todo para que sus estudiantes aprendieran, que los papás se comprometieran, uno da toda su vida, mejor dicho, como si uno estuviera enamorado, uno entrega toda su vida*”, es necesario exaltar las vidas que se ponen al servicio de los procesos de inclusión educativa con un profundo compromiso, a riesgo de no ser escuchadas o apoyadas, pero con la certeza firme de cumplir el rol que asumieron como educadoras.

Procesos de apropiación: caminos expuestos

La apropiación como categoría fundamental de este análisis, plantea primero establecer qué se entiende por ella y segundo comprender los diferentes procesos de apropiación que realizan las maestras en relación con los discursos de inclusión educativa.

La apropiación es un proceso que permite al sujeto (maestra) hacer propia una situación, concepto, normativa, entre otras. La apropiación implica un proceso reflexivo de los sujetos en el que hacen evidente sus posturas y en ocasiones realizan modificaciones sobre lo que consideran requiere cambios para poder aplicarse a sus contextos. Aunque la apropiación está ligada a los procesos de transformación, muchos de estos procesos son graduales y lleva tiempo poder rastrear cambios sustanciales desde la base.

En un apartado anterior se hizo claridad sobre las cuatro dimensiones utilizadas por Elsie Rockwell: apropiación múltiple, relacional, transformativa y arraigada en los conflictos sociales; sin embargo, para cuestiones del presente análisis se toman únicamente las dos primeras, ya que la transformativa implica desde lo propuesto por Elsie Rockwell cambios a partir de movimientos sociales organizados, que para este caso, no ocurren en los relatos de las maestras con las que se trabaja en esta investigación, y en cuanto a la apropiación arraigada en los conflictos sociales, las zonas donde se encuentran ubicadas las instituciones educativas en Bogotá y San Francisco Cundinamarca no presentan historias de violencia que estén afectando directamente a las escuelas.

De todas maneras, cabe señalar que en un país como Colombia son comunes los tránsitos de estudiantes y maestras víctimas de conflicto armado y que no son intersecciones menores cuando se realizan ejercicios de comprensión sobre los procesos de apropiación, pero en este caso no se presentan de manera evidente o directa.

Claridades conceptuales antes de iniciar

Producto de la investigación se proponen tres formas de comprender la apropiación que se unen a las dos dimensiones propuestas por Elsie Rockwell. Se proponen entonces la apropiación como

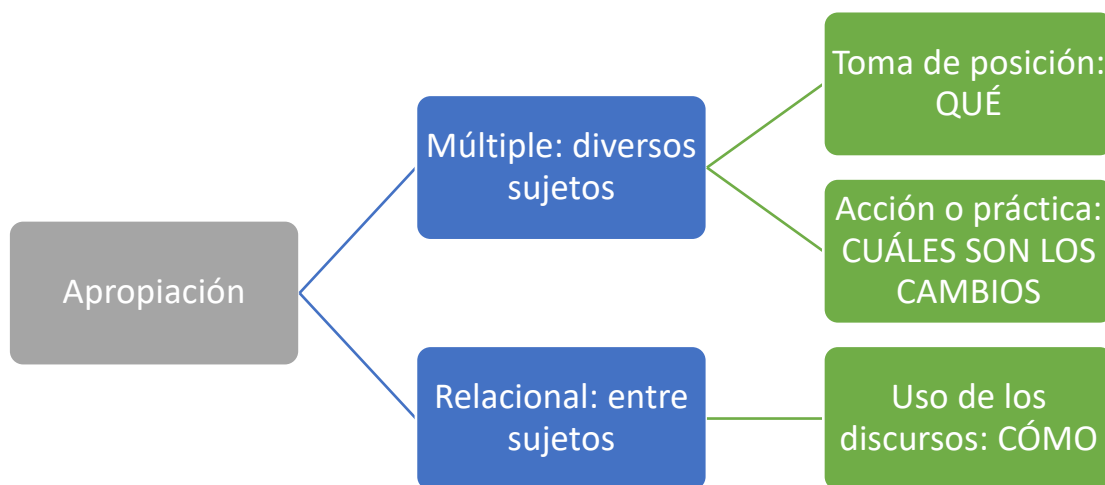
toma de posición, la apropiación como acción o práctica para la transformación y la apropiación como la manera en la que se usa el discurso.

La apropiación como toma de posición evidencia qué opinan las maestras sobre los discursos de inclusión educativa y cuáles son sus posturas frente a ellas. En cuanto a la apropiación como acción o práctica para la transformación se comparten cuáles son los cambios efectuados por parte de las maestras y finalmente, en la apropiación como uso de los discursos se exponen cómo las maestras utilizan los discursos establecidos a partir de sus lecturas y reflexiones.

Las otras dos dimensiones que propone Elsie Rockwell; la apropiación múltiple y relacional permiten comprender las relaciones con el contexto, los estudiantes, familias y entre maestras- mujeres. A continuación, se comparte una figura que sintetiza la categoría de apropiación en esta investigación.

Figura 35

Explicación básica sobre la apropiación desde las 5 dimensiones



Apropiación: toma de posición o postura

Las conversaciones con las maestras permiten comprender desde sus relatos posturas o posiciones sobre los discursos de la inclusión. Algunos de estos discursos son oficiales tales como decretos, leyes o acuerdos y otros circulan en las escuelas como parte de lo propuesto por cada institución educativa.

Primero hay que señalar que todas las maestras se encuentran de acuerdo con que la pertinencia de los discursos de la inclusión educativa se queda corta en relación con las necesidades de cada contexto educativo, es decir, si bien hay avances y se ha intentado garantizar el acceso a la educación de niñas, niños y jóvenes con discapacidad todavía existen limitantes que no permiten que se pueda hablar de garantía plena del derecho a la educación.

esas políticas no deben salir solo de la fantasía, sino realmente de lo que estamos viviendo, de la realidad, no solamente de que hagan ustedes las cosas, pero realmente esas leyes, deben salir de la experiencia que vivimos cada uno, no de que ustedes vayan y hagan simplemente, háganlo pero no enfrentan, esas personas deberían experimentar (M.D.).

En primera medida se evidencia una apropiación de la normatividad por parte de las maestras, ya que son reconocidas una serie de leyes. A la vez hay una distancia sobre esas leyes, pues las maestras relatan que estas no se asemejan a las experiencias que ellas viven en las aulas. Por otra parte, en los discursos hay un énfasis constante en la aplicabilidad y adaptación de las normas para cada uno de los sujetos de la comunidad educativa, pero el sentir es que no todos hacen parte del proceso de inclusión y quienes finalmente deben asumir la responsabilidad completa de los procesos educativos son las maestras.

pienso en este momento que la política pública está muy distante de lo que tu vives en el aula como tal, de la vivencia tuya como docente de aula , como directora de curso de un grupo, está muy lejos, porque no hay apoyo, yo siento que no hay apoyo o se malinterpretó, o en algún momento se perdió no sé qué pasó (M.B.).

el sistema es el que debe adaptarse, pero resulta que el sistema somos todos , cierto, el sistema digamos somos la política, el gobierno, todos somos el sistema, pero resulta que aquí los únicos que hemos tratado de adaptarnos es una sola parte de ese sistema (M.B.).

Se reconoce que se hace parte de un sistema³⁵, con unas responsabilidades y acciones concretas a realizar, pero se establece también que solo una parte de él ha tratado de adaptarse. Otra de las cuestiones a resaltar a partir de los relatos, es la reflexión sobre la disposición y apertura que tienen los maestros y maestras como principales sujetos de acción en los procesos de inclusión educativa.

digamos que son subsistemas, está el sistema grande y otros pequeños, tu abres la puerta, pero hay docentes que no están de acuerdo con la inclusión, entonces, ese sistema también depende de ti, de la disposición de un docente de un niño que tiene unas características diferentes (M.B.).

Parte de los procesos de apropiación es asumir una postura crítica frente a la realidad y esto se concreta en hacer una auto reflexión de las acciones que como maestra se realizan. Si bien el Ministerio de Educación Nacional de Colombia plantea una serie de directrices, las maestras y maestros son fundamentales para la puesta en marcha de prácticas pedagógicas inclusivas. Son ellas y ellos quienes dan la bienvenida con una palabra, un gesto, un reconocimiento a quien llega a habitar la escuela desde la diferencia (Carlos Skliar, 2008).

Ahora bien, teniendo claro que debe existir una apertura por parte de los maestros y maestras se necesita del trabajo conjunto con las secretarías de educación, en este caso la Secretaría de Educación de Bogotá y la Secretaría de Educación de Cundinamarca, ya que existe una desconexión entre el momento de ingreso de los estudiantes con discapacidad y su posterior seguimiento.

equidad, es pensar no es solamente entrar, acceder sino en qué condiciones, cómo se va a tratar al estudiante y me parece que eso es clave cuando dicen que el sistema se debe adaptar a los estudiantes es pensar en ser equitativos en comprender las necesidades de cada uno de ellos y

³⁵ Según Henry Giroux (1990) se identifica el sistema como ese conjunto de relaciones amplias de poder con el objetivo de mantener un predominio sobre otros grupos. El autor enfatiza que los tipos de control se pueden ejercer en las escuelas y pueden darse desde el plano político y económico.

no solamente lleguen todos al aula y bien profe, mire que hace sino pensar en otras necesidades que los chicos tienen, equidad (M.MA).

esa es una contradicción es muy grande, porque el discurso de inclusión habla de equidad y no hay equidad en la atención a los chicos, entonces desde su base entra en una contradicción (M.MG).

Las anteriores percepciones sobre equidad y las contradicciones que se presentan surgieron a la luz de un video compartido sobre la Educación para Todos de la Unesco donde para hablar de educación inclusiva se requiere del compromiso del sistema educativo. Si bien se han generado estrategias para garantizar el derecho a la educación, aún son evidentes las barreras de participación para muchas niñas y niños que requieren más apoyo durante su proceso de aprendizaje.

Las maestras se apropian de los discursos expresando sus posturas sobre ellos y planteando los retos que las incluyen como parte fundamental de los procesos inclusivos. No se trata entonces de abandonar sus responsabilidades, por el contrario, consideran necesario el trabajo mancomunado entre sistemas³⁶ para la plena garantía del derecho a la educación en un marco de inclusión y respeto por la diferencia.

Apropiación: acción para la transformación

Retomando los postulados de Hannah Arendt (1995) sobre la acción la autora señala “Toda acción provoca no sólo una reacción sino una reacción en cadena, todo proceso es la causa de nuevos procesos impredecibles” (p. 105), es decir, la apropiación como acción puede causar nuevos procesos o reacciones en consecuencia. De tal modo, una maestra que actúa sobre su contexto obtiene como respuesta una reacción y esta puede tener muchas más acciones subsecuentes sin que siquiera la maestra sea consciente de ello.

³⁶ Las maestras consideran fundamental el trabajo intersectorial en cuanto a la garantía del derecho a la educación en clave de inclusión, pues otros sistemas como el de salud, deben estar presentes para poder atender las necesidades que tienen las niñas, niños y jóvenes.

En el siguiente relato se expresa de qué forma la maestra actuó en algún momento de su experiencia profesional como docente de apoyo, y no como docente de aula. Esta experiencia le permite apropiarse del discurso de la inclusión desde la acción:

cuando ya lográbamos que el niño estuviera dentro del jardín, digamos incluido en el aula regular nosotros les hacíamos visitas y en las visitas mirábamos qué le faltaba al niño, nosotros acompañábamos a las docentes dentro del aula, pues básicamente era conseguir las docentes que desean, porque lo importante es que tú desees y quieras, porque en ningún momento es obligado, y se lograron muchísimas cosas, el aprendizaje de los niños en la parte del lenguaje sobre todo y la parte motora, la parte de lectura y escritura y matemáticas se agilizaba más que cuando los niños compartían solitos ellos, o sea solitos en el colegio entre comillas de "educación especial (M.B.).

La acción de la maestra en el rol de apoyo que buscaba las instituciones y a las docentes que se dieran a la apertura de tener una niña/niño con discapacidad, le permite comprender lo que significa la inclusión; lugares donde todas y todos puedan compartir y de esta manera se potencien sus aprendizajes y sus relaciones interpersonales como estudiantes. En principio se podría pensar que es una acción específica, en un momento determinado de la vida profesional, pero esta es una apropiación en clave de acción y transformación para su actual rol como maestra en aula regular, ya que ahora puede mencionarlo desde otro lugar, ya no como docente de apoyo, sino como maestra de aula reconociendo lo necesario para los procesos de inclusión educativa.

En el caso de las apropiaciones sobre las prácticas pedagógicas, las acciones con las que responde la maestra en la ruralidad son las de adaptación de los contenidos a enseñar a sus grupos de estudiantes.

Si tengo un niño de 4 primaria que tiene alguna dificultad de lectoescritura cojo la de grado segundo y la ajusto, lo mismo con las de matemáticas, yo las ajusto.

Ahorita tengo un niño de tercero que tiene problemas de lectoescritura entonces cojo la cartilla de primero para que comience a tener buenas bases y se empiece a defender en lecto escritura (M.D.).

Lo que yo hago con mis niños acá, si tenemos algún niño con discapacidad aquí, todos además tenemos alguna discapacidad en alguna área, entonces tenemos que colaborarnos los unos a los otros, debemos ser solidarios, respetar los ritmos de aprendizaje de todos, todos vamos a diferentes ritmos, puede que tú seas bueno para matemáticas, pero yo soy buena para español, entonces nos vamos ayudando (M.D.).

Su acción va más allá de impartir contenidos siguiendo unas directrices exigidas según el grado escolar. Es entonces una maestra que propicia el reconocimiento de las fortalezas en las otras/otros y reflexiona sobre la forma en la que cada uno enfrenta situaciones que en ocasiones nos limitan o nos enmarcan de una manera determinada. Según Hannah Arendt la acción y la palabra se encuentran ligados “La acción y la palabra están tan estrechamente ligados debido a que el acto primordial y específicamente humano debe siempre contener, al mismo tiempo, la respuesta a la pregunta planteada a todo recién llegado ¿Quién eres tú?” (p. 104), la maestra invita por medio de la palabra a que sus estudiantes reconozcan quiénes son, cuáles son sus habilidades y cómo pueden trabajar colectivamente para aprender juntos.

Ahora bien, al encontrar que la distancia es una de las mayores barreras que se enfrentan en la educación rural para acceder a los apoyos desde el sector salud, una de las maestras rurales se propone realizar un acompañamiento a fondo, que incluso le ha implicado movilizarse fuera de su jornada y espacio escolar para resolver situaciones que la confrontan como educadora.

tuvimos que atender un caso de un estudiante que casi se me va, casi deserta, de Frank, un chico y me tocó a mí y a los papás ir a la sede principal para poder atender el caso, si y cuando eso sucede es que el caso es muy grave, es una cosa, y me toco perdonenme la expresión fregar y fregar y fregar tanto así llamé al coordinador, también me ayudó muchísimo, llamé a la familia porque no querían volver a llevar al niño al colegio y ya era el segundo año que iba a perder y bueno más allá de perder o pasar el año, era que el niño estaba quieto, no estaba haciendo nada, no estaba ejercitándose, no estaba continuando el proceso de aprendizaje y también tiene una situación de discapacidad. Después de tanta presión porque el caso casi llega a comisaría de familia entonces por eso los papás accedieron porque supieron, que les tocó si o si, ir a la sede principal y yo ir con ellos y que allá nos atendiera el coordinador, la orientadora y la docente de

apoyo y toda la cosa, pero digamos que acceder a esas cosas pues es un poco complejo por la distancia (M.MA.).

La acción de la maestra que inicia con la comunicación a la familia de lo que ella observa en el aula, desencadena un seguimiento juicioso del proceso educativo del estudiante que involucra otras instancias directivas en la institución como es el caso del coordinador. No obstante, la maestra también acude a otros sujetos en la escuela como son la orientadora y la docente de apoyo, que, aunque se encuentran en la distancia, ella como maestra “friega, friega y friega”³⁷ para poder llamar la atención sobre este caso de posible deserción escolar.

Su acción obtiene un resultado muy positivo evitar que Frank deserte ese año y la familia se comprometa con un apoyo constante. Otra acción mayor podría desencadenarse, pero hasta el momento no se tiene rastro de ella, esta implicaría que el apoyo de la Institución Educativa Departamental que acoge a la escuela rural se haga más visible en ese tipo de casos y que no sean los padres de familia, estudiantes y maestras quienes se desplacen varios kilómetros desde su escuela.

Otra de las acciones que muestran una apropiación sobre los discursos de la inclusión son los puentes creados por las mismas maestras entre su formación académica y su experiencia profesional. Para esta maestra en la ciudad proponer la enseñanza de inglés a niños y niñas con discapacidad intelectual se convierte no sólo en parte de su proceso de formación de maestría, sino en la forma de subvertir las concepciones que se tienen sobre lo que pueden o no aprender los estudiantes con discapacidad.

era un tema muy álgido hace unos 5 años, no estaba en la perspectiva pensarse un niño con discapacidad sobre todo con discapacidad cognitiva o intelectual podría aprender una lengua diferente a la lengua materna y la investigación arrojó que si es posible (M.MG).

En su camino investigativo la maestra reflexiona sobre los cambios de pensamiento que se han dado en el campo pedagógico sobre las habilidades de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad y de

³⁷ Friega: significa molestar, en este caso se puede atribuir más al significado de ser insistente para obtener alguna respuesta.

qué manera ella en su contexto inmediato puede actuar para generar nuevas formas de enseñar y romper perspectivas que se anclan en invisibilizar las habilidades que todos y todas podemos llegar a desarrollar con las estrategias y recursos apropiados.

La apropiación como acción permite identificar que, aunque pequeñas son las acciones, los cambios pueden llegar a ser profundos, como indica Hannah Arendt (1995) “El acto más pequeño en las circunstancias más limitadas lleva la semilla de la ilimitación e imprevisibilidad; un acto, un gesto, una palabra bastan para cambiar cualquier constelación” (p. 106). Si bien los cambios no serán visibles inmediatamente, los relatos de las maestras muestran tránsitos en el tiempo, situaciones que en el pasado les significaron desafíos y sus acciones fueron respuestas ante necesidades que ellas tuvieron que considerar.

Apropiación: usos de los discursos

Cuando las maestras conocen los discursos, toman postura y en algunos casos existen acciones concretas. Hay por otra parte, la posibilidad de evidenciar una apropiación que se enfoca en los usos de los discursos³⁸ sobre inclusión educativa. Estos usos son formas de ir más allá de lo indicado a partir de la normatividad, es decir, son búsquedas de respuestas efectivas a sus necesidades inmediatas.

También podría entenderse el *ir más allá* de lo ofrecido por la institucionalidad que no alcanza a responder a las demandas de los estudiantes y las comunidades. Por ejemplo, se reconoce que son las instituciones educativas principales responsables del mantenimiento de las escuelas rurales a su cargo, según la Ley 715 de 2001, pero en el relato de la maestra rural se expresa una situación muy diferente.

³⁸ retomando lo señalado por Fairclough (1995) “Al usar el término discurso, estoy afirmando que el uso del lenguaje está imbricado en las relaciones y procesos sociales que determinan sistemáticamente las variaciones en sus propiedades” (p. 47), es decir, en un proceso como el de inclusión educativa y en medio de las relaciones entre maestras, maestros, estudiantes, padres de familia, las realidades particulares de cada contexto, entre otros elementos, se puede indicar que los usos de los discursos son cambiantes y esto permite no sólo cambiar situaciones en las escuelas, sino dejarse permear por dichos discursos en las esferas personales, de tal modo también ocurriría lo mencionada por Bajtin (1982) cuando enfatiza que un discurso no se puede considerar fuera de un sujeto discursivo que hace parte de espacios educativos únicamente sino que se afecta por los discursos que allí circulan.

aquí uno asume otros roles que en la ciudad uno no tiene, hay más trabajo en otros sentidos, por ejemplo, ahorita me llamó mi compañera a decirme que hay una oportunidad desde la alcaldía para que nos vacíen los pozos sépticos a las escuelas, entonces hacemos una carta y la pasamos entre todos para que hagan eso en todas las escuelas... aquí es uno el que tiene que gestionar, pedir en el colegio, pedir en la alcaldía (M.MA).

Hay una apropiación sobre las necesidades de la escuela que exceden incluso las responsabilidades de las maestras rurales en su labor como educadoras, sus roles son extendidos y ellas deciden ir más allá de lo estrictamente demandado dentro de sus labores sustantivas. Por esto, toman la vocería para solucionar situaciones que ocurren en sus escuelas, creando grupos entre compañeras y compañeros para obtener respuestas por medio de cartas dirigidas a las entidades correspondientes.

Las maestras conocen que sus escuelas se encuentran bajo la supervisión de la institución educativa principal, pero también reconocen que muchos de sus llamados no han sido respondidos en anteriores oportunidades por lo que usan ese conocimiento previo y crean nuevas formas de enfrentar las necesidades que en sus escuelas van surgiendo.

Por otra parte, desde el conocimiento del discurso y en diálogo con sus experiencias, las maestras reconocen que hay que impactar la escuela con estrategias que permitan que todos los estudiantes reconozcan la diferencia y celebren el hecho de poder educarse en ambientes inclusivos. Más allá del discurso conocido por las maestras, ellas expresan la necesidad de usar esos discursos y darles una mayor validez involucrando a todas y todos los estudiantes.

no solamente que el sistema está en los maestros sino también, nos incluye a toda la sociedad y para que haya eso tiene que haber educación y pienso que para que la sociedad pueda darle una ayuda a los niños con necesidades tiene que educarse también a los padres a la sociedad, no sé si es que yo soy muy soñadora, pero sí me gustaría que hubiera una materia en secundaria que se llamara capacidades variables o necesidades educativas donde los otros estudiantes también conocieran sobre habilidades diversas, sobre los niños que tienen diferentes dificultades donde hubiera una materia donde la ética y valores se integrara con esta, para que los chicos conocieran cómo son sus compañeros y poderse acercar a esos mundos (M.D.).

También, las maestras rurales se proponen cambiar las ideas que se tienen sobre la educación rural, la cual es señalada como de baja calidad y donde la población es vista como vulnerable, al respecto Fernando Zamora y Adriana Mendoza (2018) señalan:

La idea que cada día se afianza más, relacionada con la inclusión de la población vulnerable, dentro de la cual es usual hoy que se incluya al campesinado. Con ello, naturalmente, se sustrae al análisis de cualquier particularidad o especificidad propia de la población campesina, al quedar asimilada a un popurrí poblacional cuyo común denominador es ser vulnerables. (p. 76)

Al poner todo bajo la idea de la población vulnerable se olvidan una serie de especificidades de la población campesina o rural, lo que se evidencia en una política educativa rural pensada desde un espectro de educación nacional que relega las experiencias de las educadoras en las instituciones rurales.

demostrar que en lo público y en la ruralidad suceden transformaciones y la educación es excelente para una población que tiene derecho a las mismas oportunidades que otros en la ciudad, sin importar las barreras económicas (M.MA.).

Por otra parte, en el contexto urbano se identifica que las maestras conocen que en el decreto 1421 ellas son responsables de garantizar prácticas pedagógicas inclusivas, pero en las reuniones institucionales su presencia en los diálogos sobre lo que ocurre al interior de las escuelas sobre sus prácticas no se realiza estando ellas presentes.

yo descubrí que estaban haciendo esas mesas técnicas y yo dije, yo quiero participar, no fue porque desde la secretaría “venga profesora tiene tantos niños con discapacidad, venga la invitamos qué nos tiene que decir” y eso a mí me parece increíble (M.MG).

Las maestras usan el conocimiento sobre el discurso para exigir su presencia en las reuniones y la necesidad de tomar en cuenta sus experiencias pedagógicas, pues hablar de lo que se debe hacer sin ser ellas quienes puedan relatar lo que sucede en sus aulas, carece de una lógica educativa inclusiva que desde su base se sustenta en considerar sus voces y las experiencias en la escuela.

Apropiación múltiple y relacional

La apropiación múltiple es aquella donde “las autoridades, padres y maestros se apropiaron selectivamente, y de forma diferente, de los recursos culturales disponibles para la escuela” (Elsie Rockwell, 2005, p. 34), es decir, cada sujeto en la escuela realiza apropiaciones de formas distintas dependiendo de su rol o interés. En este caso las apropiaciones de los estudiantes no serán las mismas de las maestras o de las familias. De igual manera, las apropiaciones que realizan las autoridades educativas, como Secretarías de Educación, Ministerio de Educación y Docentes Directivos o administrativos no serán iguales a las que efectúan las maestras.

En este sentido, en los relatos de las maestras se encuentran alusiones sobre los intereses de los padres en la ruralidad o en la ciudad sobre la educación. En el caso del colegio público ubicado en la ciudad de Bogotá las maestras expresan que los padres tienen un gran interés porque sus hijos ingresen a un colegio bilingüe y puedan aprender un idioma para el futuro. En el caso de las maestras, ellas se preguntan por cuestiones sobre el tema de la inclusión pues no puede ser un interés que se enmarque en una capacitación por parte del personal de la Secretaría de Educación, se requiere una verdadera reflexión sobre esta cuestión ya que la inclusión es uno de los pilares fundamentales en el Proyecto Educativo Institucional de la Institución Educativa La Felicidad.

ellas los que hicieron fue traer unas personas de la secretaría para que nos capacitaran, pero dándonos las resoluciones, las normas, toda la normatividad, de que ellas son las personas que te dirigen, pero tú tienes que hacer y yo no estoy de acuerdo con esa política (M.B.).

Cabe señalar que la institución pública ha sido premiada por sus altos resultados en la implementación del modelo educativo bilingüe, pero hay otras necesidades que requieren ser escuchadas y atendidas. Las maestras manifiestan una sobrecarga de responsabilidades con el objetivo de cumplir unos estándares establecidos, estándares que se han impuesto y que no han tenido en cuenta las experiencias de ellas como educadoras.

En el caso de la educación rural y a partir del relato de las maestras, ellas mencionan que las familias reconocen como fundamental su papel y son usuales las atenciones a las educadoras con detalles producto de la cosecha hecha en casa. El respeto de los padres de familia es una de las bases del trato que expresan las maestras rurales:

yo aquí no he visto un padre de familia que fuera grosero con uno, que lo tratara mal, si obviamente como en todo lado hay diferencias, pero así que yo diga como la experiencia que yo tuve en Bogotá que a veces uno tenía padres de familia que son sumamente groseros y atarbanes con uno, no (M.MA.).

El anterior relato evidencia un comparativo entre la relación que se establece entre maestras y familias en los contextos rurales y urbanos. Esto depende en gran medida de lo que la comunidad comprende respecto al lugar de la maestra, su importancia en los procesos de aprendizaje de sus hijos y sobre todo las relaciones que se han fortalecido cuando entre educadores y familias deben asumir los proyectos de la escuela, ya que la institución educativa principal muestra un papel lejano y poco comprometido al estar distanciado físicamente de las necesidades expresadas por las maestras.

Por ejemplo, la guadaña se consiguió con un Bingo Bazar en el año 2018. Aquí la comunidad es muy bonita, trabajar aquí es muy chévere porque la comunidad es muy humilde, muy noble y son personas que están muy abiertas a la ayuda que les podamos brindar. Los padres no tienen un nivel de escolaridad muy alto, entonces es muy difícil uno como profe esperar que ellos hagan, les brinden una asesoría pues así digamos especialidad a los chicos, pero ellos son muy abiertos a lo que uno les dice y pues colaboran en todo lo que pueden, que hay dificultades económicas si, que hay dificultades que se presentan en el campo, por ejemplo, que no pude llegar porque se cayó un árbol, que porque tuvimos un problema en la finca o población flotante que se van y vuelven (M.MA.).

Ahora bien, las apropiaciones relacionales no se dan siempre de forma armoniosa entre lo que se espera sea la escuela rural, la escuela urbana y las expectativas de familias, estudiantes y maestras. Para Elsie Rockwell la apropiación relacional se da a partir de las interacciones entre distintas fuerzas sociales. Si bien, en la apropiación múltiple cada sujeto selectivamente apropia lo disponible, en la apropiación relacional los sujetos entran en intercambio de sus intereses, dichos intercambios plantean tensiones entre la relación maestra- familia.

no es justo porque yo tenía un seguimiento con ese niño quería que me colaboran con los padres, para que los padres tuvieran más compromiso, firmaran compromisos, especialmente yo necesito que los padres se comprometan eso es lo que yo quiero y que me colaboren en casa, me

apoyen con las actividades porque es 50 y 50, yo necesito que me colaboren, porque uno quisiera estar todo el tiempo con los niños, pero no se puede (M.D.).

La escuela es un espacio comprendido de diferentes formas para cada sujeto; para las familias en algunos casos el lugar donde permanecen las/los estudiantes la mayor parte de su tiempo y donde reciben alimento, educación y cuidado. Para las maestras la escuela además de ser el espacio de recibimiento de los estudiantes para los procesos de enseñanza- aprendizaje, es el escenario donde se requiere un compromiso de las familias, en el que la formación no depende únicamente de lo que ellas realizan, sino de la comunicación entre acudientes y educadoras.

Dentro de los procesos de apropiación relacional se encuentran presentes las percepciones del contexto que rodea a la escuela, ese ambiente exterior que siempre permea las relaciones que se dan al interior de las instituciones.

una población muy agradecida, generosa con unas dificultades muy fuertes, porque aunque estamos en la ciudad allí parecía otro lugar en tema de inseguridad, en tema de desnutrición, en tema de violencia de microtráfico, pero creo que eso me enseñó mucho y me hizo valorar y comprender ese gran compromiso que uno tiene como docente (M.MG).

En el relato se denota que en la ciudad se encuentran situaciones que conflictúan a la maestra; cuestiones sobre la seguridad, la venta de sustancias y las necesidades de las familias para sobrevivir. Las apropiaciones relaciones permiten reflexionar sobre el lugar desde el que me sitúo en relación con la educación y de qué forma mi estar en ese espacio escolar me implica como un sujeto de transformación.

Por otra parte, en el caso de atención para niños, niñas y jóvenes con discapacidad la escuela como institución garante del derecho a la educación requiere activar rutas con el sector salud para obtener los apoyos solicitados en el proceso y a su vez, proporcionar las terapias que haya a lugar con el fin de fortalecer el aprendizaje de las/los estudiantes. Sin embargo, la apropiación relacional vuelve a mostrar que el sistema de salud responde de forma diferente a las necesidades.

los papás reportan y dicen que les dan las terapias dentro de 2 o 3 meses, entonces debería haber un proceso que fuera más corto porque estos niños cada día que no se les esté

estimulando es un día que se va perdiendo, entonces debe haber una conexión debe ser más rápido (M.B.).

Se puede evidenciar que tanto los padres de familia como las maestras tienen un interés en común, obtener apoyos en el sector salud, pero en este sistema la respuesta se tarda en llegar y el trabajo intersectorial, que para este caso se podría llamar inter-relacional no se establece de forma efectiva.

Las apropiaciones relacionales y múltiples se consideran como un diálogo de tensiones permanentes, donde los sujetos en la escuela interactúan con los recursos disponibles y toman posición según su rol en el proceso. Estas tensiones son necesarias para otorgar sentidos diversos a lo que significa la escuela, pero también lo que significa y requiere hablar de inclusión educativa en tanto cada sujeto (estudiantes, padres, madres, cuidadoras, cuidadores, maestras y maestros) reflexiona desde sus experiencias. Además, los sujetos en medio de las apropiaciones relacionales y múltiples deciden tener un papel más o menos activo según consideran su accionar en la escuela.

Apropiaciones e intersecciones

El sujeto no se puede alejar del proceso de apropiación, es decir, el sujeto que realiza las transformaciones o las acciones no es un actor anónimo, en este caso es una mujer con identidad. Cada una de las maestras ha conversado no sólo con los discursos de la inclusión educativa sino con quien es ella en sus diferentes roles.

En la siguiente figura se resalta la apropiación como proceso en el que se usan los recursos disponibles en determinados espacios, pero su dependencia con el trasegar de cada una de las maestras. Las cinco apropiaciones categorizadas (apropiación múltiple, apropiación relacional, la apropiación como acción, la apropiación como toma de postura y la apropiación como uso de los discursos) en esta investigación muestran que son puentes de comunicación para crear nuevas comprensiones sobre lo que se define como inclusión y que esto depende en gran medida de quién es la maestra, pero también quién es como mujer y desde qué espacios rurales o urbanos se sitúa su experiencia.

Figura 36

Relación de las 5 apropiaciones con los rasgos principales de cada maestra



De tal modo, se puede observar una toma de postura de una mujer maestra Betsabé que fue en sus inicios maestra de apoyo y fue fundamental en los procesos de inclusión de niños y niñas con discapacidad en los jardines escolares cuando la política era la de integración educativa. Esa experiencia

es la que, en la actualidad conversa con su experiencia como maestra de aula, en donde evidencia grandes brechas en cuanto al apoyo que se presta por parte de otros profesionales en la institución en la que labora actualmente.

Por otra parte, se encuentra la mujer maestra Deisy, madre de un hijo con autismo quien durante su paso por la educación preescolar, básica y media enfrentó diversos retos para su inclusión plena y el reconocimiento de sus derechos. Como maestra esta experiencia desde el rol como madre ha sido fundamental para comprender la política pública y las grandes necesidades que siguen sin cubrirse completamente.

En el caso de la mujer maestra Marisol su experiencia pedagógica inició en las zonas urbanas de la ciudad de Bogotá y posteriormente en la ruralidad, este salto le ha brindado un conocimiento sobre la norma en relación con la presencia institucional cuando una escuela rural depende enteramente de la sede central municipal.

En el caso de la mujer maestra Margarita, su experiencia relacionada desde el pregrado con la inclusión le ha brindado diferentes visiones sobre la inclusión y le ha permitido dialogar entre posturas que van desde la educación especial vista como segregadora y excluyente, hasta considerarla como un apoyo real y fundamental para los procesos no sólo de los estudiantes con discapacidad sino de todos los niños, niñas y jóvenes que requieren de un acompañamiento.

Reflexiones en construcción

Durante el transcurso de esta investigación el compartir desde la narrativa las experiencias de cuatro mujeres y maestras ha permitido profundizar sobre la apropiación como categoría de análisis y a la vez ha generado otros interrogantes sobre quién es la mujer que investiga, cómo lo hace y qué implicaciones tiene para esta investigación. Además, esta comprensión permite tejer la categoría base (apropiación) con otras categorías como experiencia e inclusión.

En el presente apartado se exponen las reflexiones en construcción teniendo como eje central la mujer- maestra y los procesos de apropiación que realiza en relación con los discursos de la inclusión, considerando a su vez la forma en cómo la experiencia y los contextos educativos en los que trabaja forman parte de dichos procesos.

Apropiaciones desde los diálogos con la experiencia

Iniciando con la categoría de apropiación esta es resignificada tomando como base los aportes de la antropóloga Elsie Rockwell desde la apropiación relacional y múltiple, ya que se evidencia que las maestras no sólo apropian de forma distinta los discursos de inclusión educativa partiendo de sus intereses y experiencias, sino que existe una relación con los otros sujetos en la escuela que influye en las formas en las que la apropiación se efectúa.

Lo anterior se explica en la forma en la que las maestras rurales se apropian de los discursos de la inclusión, teniendo una relación con la comunidad mucho más cercana, contando en el caso de Marisol y Deisy, con unas familias presentes en las propuestas de resolución de problemas, en contraposición a la falta de presencia del colegio principal del que dependen sus escuelas rurales. Lo que indica procesos de apropiación relacional que se afianzan desde el afecto de las familias por las maestras, en el que resaltan su acompañamiento y disposición en los procesos de educación inclusiva.

Además, las maestras rurales en el caso específico de Marisol han quebrado la línea que separa lo personal de lo laboral, llegando en situaciones a acompañar a las familias en los exámenes de diagnóstico de sus hijos e hijas, fuera de la jornada estudiantil.

Dentro de esta apropiación relacional se vincula también la experiencia que como madres las maestras rurales tienen y que manifiestan provoca un sentir más cercano con las madres de familia, quienes en la mayoría de los casos se encargan del cuidado y atención de sus hijas e hijos con discapacidad.

En cuanto a la experiencia, a partir del análisis de los relatos de vida se identifican vínculos entre las experiencias de vida de las cuatro maestras con sus experiencias pedagógicas inclusivas. En Betsabé quien es una maestra urbana su experiencia como docente de apoyo le brindó la posibilidad de comprender la integración en su momento como un camino acertado para acercarse a la inclusión, es decir, aunque el actual enfoque educativo ya no sea el de la integración, la experiencia educativa en aulas integradoras fue fundamental para evaluar las actuales disposiciones en materia de inclusión educativa. Además, su experiencia de vida como mujer soltera le ha brindado la independencia para decidir sobre su formación profesional dentro de la que se encuentran sus especializaciones, cursos y diplomados sobre inclusión educativa.

Betsabé expresó durante esta investigación el haber sufrido momentos de discriminación por tener acné en su juventud, incluso llegó a manifestar que no fue ella quien lo veía como algo negativo en su aspecto sino fue su madre quien lo hizo más evidente.

Para Marisol su experiencia de vida y de formación educativa, siempre en el sector público, la ha llevado a un compromiso para trabajar por una educación pública de calidad. Ella le apuesta a una transformación de las prácticas educativas rurales y a la creencia de una baja formación docente rural, por esta razón se propone ser una maestra inquieta al plantear proyectos educativos que permitan responder a las necesidades de su contexto, pues sus iniciativas no se agotan en el aula, de esta manera ha convocado a otras maestras y maestros de las escuelas rurales aledañas a conformar un programa radial que se propone fortalecer la comunicación en los estudiantes de básica primaria.

Marisol como madre conversa la experiencia maternal con la experiencia de comunicar un diagnóstico a una familia que tiene un estudiante con discapacidad. Como indica Ana María Piussi (2008) en la maternidad hay una potencia enorme “un hacer para sí que es también un hacer a los otros, sostenido más por el sentir que por el pensar” (p. 4), desde este vínculo maternal la experiencia pedagógica no se comprende desde un aspecto académico que solo se enfoca en reconocer qué puede

aprender y cómo puede aprender un estudiante, para ella como mujer- madre- maestra hay una pregunta por ese ser que tiene una familia, que tiene unos intereses y que se proyecta a un futuro.

Ahora bien, Deisy como ella misma lo indica tiene en su hogar al más grande maestro de su vida, su hijo Willy, un joven con autismo. Esa experiencia de vida, en la que desde sus inicios fue un reto no sólo por lo que implica el cuidado de un hijo con discapacidad, sino el enfrentar los señalamientos y juzgamientos de su propia familia, es esa experiencia, la que ha sido fundamental para crear puentes de diálogo con la inclusión desde su experiencia como maestra.

En uno de sus relatos, ella mismo expresó que antes de ser madre, era muy fácil juzgar a una familia que tuviera una hija o hijo con discapacidad, enumerar qué les faltaba por hacer e indicarles que con esfuerzo todo era posible. Luego desde su experiencia como madre la realidad le mostró cuales son los desafíos que se tienen cuando pocos comprenden qué es el autismo y muchos señalan que son cuestiones de mala crianza y poco trabajo familiar.

La experiencia de vida para Deisy es la que hoy en día la invita a formar parte del comité de inclusión de su escuela en conjunto con la institución departamental principal, pues considera que desde ese lugar su experiencia como madre aporta en la conformación de una política educativa institucional más cercana a las realidades de las escuelas rurales.

En mi caso la experiencia como maestra ha estado permeada por mi experiencia como mujer en deconstrucción constante. Desde los inicios de mi formación he estado interesada en el concepto de inclusión que ha atravesado múltiples intersticios al igual que mi experiencia de vida. El poder de la narración permitió que, durante esta investigación, durante las conversaciones con las otras mujeres, horas de transcripción, visitas a las instituciones y meses de escritura se hiciera una reflexión sobre la formación docente.

Hoy puedo indicar que en el pregrado había una idea de contribuir a una sociedad más equitativa, más justa, enfocada primeramente en impactar el aula escolar donde me encontraba. Luego de la formación de maestría y doctoral no sólo ha cambiado la idea de inclusión que rompe con el concepto de normalización del sujeto que debe caber en las medidas que impone lo institucional; en el camino de deconstruir la inclusión y comprender cuáles son los procesos de apropiación me he

descubierto como mujer, una mujer que desea construir con otras y otros, que comprende la inclusión como una idea mucho más amplia que la que usualmente se conecta con la discapacidad. Caminar por los senderos de la inclusión, ha puesto en evidencia situaciones en las que como mujer me he sentido excluida del sistema y esa fue una de las primeras motivaciones de querer investigar sobre mujeres desde mi propia voz como mujer- maestra.

En relación con la metodología ha sido un reto conversar con las esferas personal y pública que me habitan, conversar entre la estudiante doctoral que presenta el informe y que debe decidir el momento “apropiado” para “incluir” su propia voz como autora. Precisamente, esta es la riqueza de la narración poner en tensión nuestra experiencia y la forma de contarla o relatar para un posterior análisis o comprensión.

Durante la conversación final que como cierre tuvo el encuentro con fotografías, las maestras manifestaron haber valorado este espacio no sólo como un espacio de formación profesional en el que compartíamos experiencias pedagógicas, que normalmente es el temario cuando se reúnen educadoras, sino la posibilidad de contar lo que quisiéramos de nuestras vidas a nivel personal, sobre nuestros sueños, temores, familias, exigencias en los hogares, hijos, maternidad, no maternidad, entre otros.

Desde esa posibilidad de narrar y compartir nuestras experiencias es que se han desencadenado no sólo los análisis sobre la apropiación como proceso de transformación en relación con los discursos de la inclusión, sino que a través de la experiencia de vida se han desencadenado profundas emociones (Martin Jay, 2009), lo que ha hecho que existan procesos de reflexión sobre y desde la vida de cada una de las mujeres- maestras que son sujetos de la experiencia y desde los cuales hemos estado vulnerables y dispuestas a nuestra propia transformación (Dulcinea Cardozo, 2018) en niveles no sólo profesionales sino de carácter personal.

Teniendo en cuenta lo mencionado, una de las grandes reflexiones que una de las maestras compartió es la necesidad de generar espacios de conversación entre educadores y educadoras. En sus relatos de vida se evidencia que aún las instituciones educativas siguen viendo a las maestras únicamente como agentes profesionales de enseñanza; en ocasiones la falta de tiempo, la premura por responder a la entrega de formatos a las Secretarías correspondientes silencia la voz de la mujer

maestra que tiene además de un conocimiento un saber que puede alimentar las discusiones sobre inclusión educativa.

Ahora bien, el lugar central que toma la experiencia en los relatos de vida de las maestras es la que permite comprender los procesos de apropiación de los discursos de la inclusión en los que se evidencian grandes distancias entre lo que ocurre en las aulas urbanas y rurales y lo que se propone como implementación en las políticas públicas. Estas distancias tienen relación con varios aspectos, entre ellos la falta de acompañamiento de la institución principal en las zonas rurales teniendo en cuenta que el equipo directivo y de apoyo se encuentra a kilómetros de las escuelas rurales San Luis y El Muña.

Otro de los aspectos que contribuye a ensanchar distancias entre la práctica y los discursos de inclusión son las deficiencias en las capacitaciones, ya que se enfocan en informar acerca de la legislación y de las políticas, pero no consideran las experiencias y voces de las maestras quienes son los sujetos que tienen el saber desde las diferentes situaciones que en sus aulas viven.

De esta manera, se relegan los saberes desde la experiencias que tienen las maestras; si se tuviera en cuenta la experiencia de una mujer- madre- maestra de un hijo con autismo, de una mujer- madre- maestra interesada en mejorar la educación rural teniendo en cuenta su experiencia desde la ciudad, de una mujer- maestra con formación en educación especial quien en sus inicios fue maestra de apoyo y ahora maestra de aula, son todas estas intersecciones las que permiten reconocer otras formas de transformar los discursos sobre la inclusión educativa.

Las maestras participantes compartieron sus experiencias sobre la inclusión educativa desde lo profesional, pero también desde lo personal lo que permite darle lugar a esa voz interior que pocas veces tiene espacio en los estudios sobre educación, que le proporciona un lugar de merecimiento para ser escuchada y reflexionada. Recordemos que las experiencias de las mujeres no han ocupado un lugar de autoridad para una sociedad pensada desde una lógica patriarcal, aunado a esto, las mujeres han temido compartir y construir desde sus saberes y experiencias ya que se establecen jerarquías para el saber y se reproducen valores desde una óptica capitalista que desconoce el poder de otros saberes que no han pasado exclusivamente por la academia (Cristina, Mecenero, 2009, Antonio Anguiló y Wolfgang Jantzen, 2017).

Mujeres- maestras en sus contextos educativos

Los relatos de las maestras expresan características y develan rasgos propios de sus contextos educativos que son importantes resaltar. Tanto las instituciones educativas rurales y urbanas presentan en su organización institucional desafíos en la puesta en práctica de los discursos sobre inclusión educativa.

En cuanto a las instituciones educativas rurales el cambio surtido a partir de la ley 715 de 2001 en el que muchas escuelas rurales dependen de la institución educativa departamental principal ha ocasionado que las maestras sientan la falta de presencia institucional, ya que en su mayoría las sedes rurales se encuentran alejadas de la sede principal. Esto produce que los docentes administrativos no puedan estar al pendiente de las necesidades de las escuelas, frente a las que terminan solucionando las maestras y las familias de las escuelas.

Las escuelas rurales son espacios donde los muros establecidos por la institucionalidad se rompen para abrir paso a la comunicación entre maestras, familias y estudiantes. Se crean vínculos tan fuertes entre ellas y ellos que recurren muchas veces en caso de un problema a solucionarlo desde esa red que han tejido, lo que conduce a que las maestras conozcan más del territorio en el que se encuentran, reconozcan las historias y las experiencias de la comunidad donde trabajan

se encuentra la escuela no muralizada como parte de la formación comunitaria y territorial, la escuela rompe metafóricamente sus muros para abrirse a un escenario de convergencias que posibilitan la construcción de saberes colectivos, tejido social, gobernanza territorial. (Valentina Dalmau y Laura Arévalo, 2021, p. 72)

Las experiencias de las maestras rurales expresan procesos de resistencia al encontrar nuevas formas de acercarse a las familias y estudiantes, se exploran además otras relaciones entre los sujetos que allí asisten, resignificando incluso lo que se comprende por escuela rural.

Por otra parte, además de la distancia física que ocasiona brechas en la comunicación entre las escuelas rurales y la institución principal, se suma una subordinación en cuanto al Proyecto Educativo Institucional (PEI). Al respecto las maestras rurales expresan que al pensarse el PEI desde el casco urbano municipal, este responde a los intereses educativos que surgen en ese contexto olvidando los requerimientos propios de las sedes rurales lejanas. De tal modo, se crean proyectos educativos valiosos pero que poco se comparten con el resto de la comunidad educativa, haciendo que cada sede trabaje desvinculada y no se logre la articulación con el PEI.

Continuando sobre este aspecto, las maestras sienten que sus proyectos de aula no son tenidos en cuenta y se valoran más los proyectos de los maestros de bachillerato, lo que produce que las relaciones entre maestros y maestras sean más difíciles pues no hay un espacio para compartir la experiencia pedagógica ni personal.

Ahora bien, esta falta de comunicación entre maestros y maestras no es exclusivo de las instituciones educativas rurales. Las maestras urbanas expresan que, aunque su institución educativa solo tiene una sede, los espacios de diálogo entre educadores es poco, si bien se generan jornadas pedagógicas durante el año escolar éstas tienden a enfocarse en capacitaciones enviadas por la Secretaría de Educación de Bogotá y no hay un tiempo destinado para conocer los proyectos educativos realizados en las aulas.

De esta manera, también se ve afectada la articulación con el Departamento de Inclusión que tiene el colegio en la ciudad, ya que la comunicación no es fluida y constante lo que ocasiona desde el sentir de las maestras que ellas deban asumir los procesos de inclusión de forma solitaria en sus aulas de clase. Es entonces pertinente considerar el papel de la escuela y las posibilidades que ofrece el reconocer la trayectoria de cada maestra/maestro.

la escuela es un eje transversal que marca los espacios de vida de los y las educadoras, pues desde allí surgen conflictos de diversa índole que influyen en la trayectoria de vida de cada maestro/a y su lugar de enunciación dentro de las aulas. (Valentina Dalmau y Laura Arévalo, 2021, p. 64)

En ambos contextos educativos, rurales y urbanos, las maestras reclaman espacios de diálogo entre educadores ya que no sólo se requiere conocer los proyectos de aula y su correspondencia con los PEI, sino poder acercarse al ser mujer- maestra, develando sus intersecciones y experiencias. Como indica la maestra Deisy en una de las conversaciones:

No hemos tenido un espacio donde nos reunamos, donde hablemos de cada uno de nosotros, no ha habido el espacio ni el lugar, no sé si es porque el tiempo pasa tan rápido uno se preocupa por la Secretaría de Educación, el Ministerio de Educación, cumplir con todo lo que ellos mandan y no hemos tenido un espacio para encontrarnos a nosotros mismos.

El poder dialogar desde el ser y reconocer la experiencia profesional, pero sobre todo la experiencia de vida de las maestras en las instituciones educativas rurales y urbanas posibilita conocer las ideas y conceptos que se tienen sobre lo que significa la escuela, la familia y la inclusión educativa.

Es preciso señalar que teniendo en cuenta el territorio en donde se ubican las instituciones educativas se identifican a su vez las características y necesidades propias de cada escuela, y que mejor que sean las maestras quienes las expresen y se encuentren en conjunto soluciones y oportunidades de mejora en las prácticas pedagógicas inclusivas, ya que no es solo la aplicación de la política pública sobre la inclusión sino lo que en cada comunidad significa la diferencia.

En este sentido, ambas instituciones educativas rurales y urbanas tienen en sus aulas estudiantes con discapacidad, migrantes venezolanos y migrantes producto del desplazamiento interno en Colombia. Las cuatro maestras consideran que la inclusión educativa es mucho más que una política sobre atención a la discapacidad, pues desde su experiencia han atendido diferentes estudiantes y han generado estrategias inclusivas para garantizar el derecho a una educación de calidad.

Ser mujer- maestra en este recorrido investigativo

A lo largo de este informe se ha recurrido a la experiencia de vida de cuatro maestras que pertenecen a distintas instituciones educativas. El haber decidido investigar partiendo de sus relatos como mujeres es una apuesta por reconocer la trayectoria que cada mujer- maestra ha tenido, ya que son pocas las investigaciones de mujeres sobre mujeres.

No se puede olvidar que a lo largo de la historia se le ha otorgado a la mujer una serie de responsabilidades morales y políticas en la sociedad, sobre esto las autoras Claudia Herrera y Carolina Ojeda (2016) señalan

En la idea del progreso, la mujer servirá a la nación, educando, cuidando, amando a los hijos, apoyando al esposo y protegiendo la vida a través de un servicio social que emana de ella de modo natural, valeroso y desinteresado. (p. 121)

Desde esta idea de progreso, el servicio a la nación se da en el rol de la maestra, una maestra comprometida, responsable, que cumple con lo exigido desde la institucionalidad, pero a la que poco se le pregunta sobre los procesos de educación y se le tiene en cuenta en la toma de decisiones. Las voces de las mujeres siguen tratando de ser acalladas de formas indirectas pero contundentes. Esto se refleja en el sentir expresado por las cuatro mujeres participantes que señalaron no verse reconocidas en sus espacios escolares.

Si bien, las familias y los estudiantes en las diferentes instituciones educativas reconocen a la mujer - maestra que los acompaña diariamente, las instituciones desde la oficialidad no conocen quiénes son las maestras, sus necesidades en las aulas, los proyectos que han creado y de qué forma responden a las problemáticas presentes.

En este mismo sentido, no se reconoce a la mujer que habita a la maestra y de este modo se olvida cuánto de su experiencia de vida permea los ambientes escolares. Según Donna Haraway (1991) existe un árbol de experiencia femenina que se mueve entre lo personal/ político y lo local/global, es decir, una tensión entre el entorno desde el que se desenvuelve y actúa la mujer, pero a su vez, se encuentran presentes redes complejas que dialogan con quién es esa mujer; su lugar de origen, su raza, clase, entre otros.

De allí la importancia de investigar no sólo el ser maestra y sus prácticas, sino el ser mujer y sus múltiples intersecciones. Poder acercarse a comprender de qué manera su vida puede relacionarse con lo que ocurre en las aulas de clase, es conocer a los sujetos de enseñanza que en este caso son las maestras, es mirar quién es la mujer, madre, soltera, feminista, académica, interesada en el campo,

sindicalista, entre otras muchas encrucijadas que hacen a la maestra que todos los días se ve frente a un tablero o en la puerta de la escuela recibiendo a niños, niñas y jóvenes.

Una de las mayores reflexiones en esta investigación es sobre el cuidado para con los otros y para sí misma, que cada una de las mujeres- maestras enuncia y refleja en sus diferentes roles. Si bien la categoría de cuidado no se estudió a profundidad en esta investigación, considero que pueden tenerse en cuenta algunos aspectos. Como indica Asun Pié Balaguer (2014):

Esto va de cuidados pero esencialmente de la vida misma, de sufrir, llorar, gozar, luchar, padecer, reír. Probablemente porque los cuidados se entrelazan a los cuerpos de un modo radical o porque se hace evidente que los cuerpos tienen historia, biografía y significados particulares, insertadas también en contextos particulares. Cuidados y cuerpos como lo que nos atrapa, nos alienta, nos impulsa o nos confunde. No puede mecanizarse, ni objetivarse el cuidado, es algo enteramente unido al Ser, su experiencia y manera de apercibirse. (p. 25)

Cuidar desde el amor es una acción evidente en los relatos de las cuatro mujeres desde sus diferentes roles. Desde la madre, la esposa, la hija que vive con su madre; cada mujer realiza acciones de cuidado. En el caso específico de la mujer- madre de un hijo con autismo ha significado dejar por momentos el cuidado de sí misma, de sus proyectos, de sus sueños o anhelos. Además, ha significado desde la óptica de esposa establecer un espacio propio de crecimiento en el que sus aspiraciones no se vean como un obstáculo para tener un hogar.

La tensión existente entre el cuidado de sí y de los otros, se puede explicar en el hecho de ser mujer, una serie de responsabilidades asignadas por la sociedad en la que primero está el cuidado de los otros y luego el cuidado de sí, para no ser tildada de egoísta o vanidosa.

La sociedad señala a la mujer o madre que se ocupa de su propio bienestar, pues ve que a desamparadas de su “logro personal” sacrifica a los suyos. Esos señalamientos no permiten crecer desde la libertad, pero pueden ser subvertidos desde una ética del cuidado.

La ética del cuidado nos guía para actuar con cuidado en el mundo humano y recalca el precio que supone la falta de cuidado: no prestar atención, no escuchar, estar ausente en vez de presente, no responder con integridad y respeto. (Carol Gilligan, 2013, p. 34)

Para Carol Gilligan la ética del cuidado desde una postura feminista es involucrar a la humanidad en una dinámica de corresponsabilidad en la que cada una/uno actúa sobre el mundo de forma más atenta, reconociendo a la otra/otro, escuchando sus voces y respondiendo con total integridad. El cuidado no es una acción exclusiva de las mujeres que se intenta explicar fallidamente desde una sensibilidad atribuida por la naturaleza. El cuidado nos corresponde a todas y todos, en un ejercicio de reconocimiento y de amor.

Ahora bien, dar el lugar a la experiencia femenina es posibilitar otros espacios de diálogo entre pares, entre maestros y maestras, directivos docentes, maestras de apoyo y orientadoras. Esos lugares permiten reconocer la experiencia de vida de diferentes sujetos que día a día trabajan en conjunto, pero que no tienen tiempo para mirarse desde la experiencia.

Una investigación que nombra y da valor a la experiencia femenina en la escuela, en la educación, es capaz de crear un conocimiento teórico no abstracto, no desvinculado de la experiencia, que puede y debe ser el referente fundamental tanto para la propia práctica como para la formación de las futuras maestras, de los futuros maestros. (Nieves Blanco, 2015, p. 11)

Se ha buscado explicar la escuela desde modelos abstractos, olvidando recurrir a los sujetos que la habitan con sus variadas y valiosas experiencias de vida. Se ha estandarizado el saber en la escuela relegando el papel preponderante que tiene la historia que cada una y uno llevamos a cuestas. El recurrir a la voz de las mujeres es una manera de conocer quién es la maestra que enseña, de qué forma lo hace y cómo logra transformar prácticas en su mayoría de forma solitaria y aislada.

Por otra parte, este tipo de investigaciones permiten que la mujer investigadora gane un espacio académico, que termina siendo también un espacio para sí misma como mujer en una sociedad más inclusiva, en la que desde sus aportes y recorridos se unan otras mujeres y esa alianza resuena mucho más fuerte. Al respecto Lucia Rossi (2010) refiere:

Encontrar el propio lugar en una genealogía femenina, además de las ganancias que significa en términos de libertad personal, induce el deseo de contribuir al prolongamiento de este hilo que nos une a las mujeres a lo largo del tiempo, convirtiéndonos a nuestra vez en mediadoras respecto a las más jóvenes. (p. 124)

La investigación desarrollada no ha estado enfocada en analizar las prácticas inclusivas de las maestras, por el contrario es una forma de ver la inclusión desde la experiencia de mujeres – maestras que han conversado y tejido historias que son fundamento de este informe. Además, se constituye en un proceso de resistencia en el que se crearon espacios gestionados por las mismas mujeres en las que el hilo se sigue trenzando y que deja como uno de los grandes aprendizajes la unión de mujeres que viven la educación.

Posibilidades de la narración

Dentro de las posibilidades que la narración presenta se encuentra la reflexión sobre la formación profesional. Esta ocurre en la medida en que como maestras podemos reconocer los saberes y la experiencia producto de años de prácticas en las escuelas y la formación durante la universidad.

En los procesos de formación, los saberes y las competencias se encuentran desarrollados y reconfigurados según una lógica de la experiencia que no respeta las divisiones disciplinarias o instrumentales, sino que las somete a un proceso de apropiación de tipo biográfico. Si cada aprendizaje incumbe a una construcción particular de la experiencia, la estructura de conocimiento en la que se integra tiene su propia historia y nos remite a una biografía de la experiencia individual. (Christine Delory Moberguer, 2020, p. 12)

Como plantea Christine Delory Moberguer el comprender los procesos de aprendizaje en la formación es también remitirnos a una biografía del sujeto de la experiencia. En este caso, las experiencias de vida de las maestras permitieron durante las conversaciones realizar ejercicios de reflexión sobre los procesos formativos, revisar cómo en principio se hablaba de integración, luego de inclusión y de qué manera a través de los años el concepto ha cambiado y nosotras (las maestras) junto con él.

Por otra parte, la narración es una manera de traer a la memoria el recorrido que cada mujer- maestra ha llevado consigo durante años de experiencia profesional, que, para este caso, se ha enfocado en las experiencias de vida que permiten comprender los procesos de apropiación en relación con los discursos de la inclusión educativa en Colombia.

Poder establecer un diálogo ameno, sentido y respetuoso entre cuatro mujeres- maestras posibilita el escenario para compartir temores frente a nuestra acción pedagógica en relación con los procesos inclusivos, pero a su vez reconocer en ese temor la fortaleza y el poder de las acciones pequeñas que consideramos, nosotras las maestras de aula, transforman muchas realidades en nuestras instituciones urbanas o rurales.

Narrar es una de las formas de resistir, una forma de no olvidar, de enfrentar y de entender que nuestras utopías no serán apagadas, que nuestros sueños no serán vilipendiados, que nuestra acción política es pedagógica y que nuestra acción pedagógica es política. Es necesario mantener la fuerza, la creencia y la capacidad de existir para resistir, siempre. (Elizeu Clementino de Souza, 2020, p. 20).

Una forma de resistencia es la acción de narrarse, contarse y deshacerse en el mismo relato para encontrarse en las líneas en las que se escribe producto de la reflexión dialogada. El grupo de cuatro maestras que aquí participa, y en la que me incluyo como investigadora, inicia hablando de la experiencia pedagógica, la formación docente, para luego comprender que las experiencias de vida no van desligadas de las experiencias de aula y que muchas veces son esas experiencias en la cotidianidad de nuestro ser mujer lo que concede sentidos desde la maternidad, el cuidado, la atención y la solidaridad para los otros/otras.

Como investigadora la narración desde un enfoque biográfico narrativo me permite abrir el panorama de lo que usualmente se entiende por delimitación del objeto de investigación, para dejar entrar a la mujer- maestra que soy y que cuenta su propia historia durante la escritura del informe.

Paradójicamente muchos de los supuestos con que se comienza a trabajar y a delimitar un foco de investigación forman parte y/o están constituidos, empapados de la propia experiencia de

vida. La posibilidad de escuchar al otro contando sobre su vida, pone en juego la propia vida, desde otro espacio, desde otro momento y lo más enriquecedor es la posibilidad de convertir un proceso de investigación en un proceso de encuentro, de re-edición y re-significación de lo vivido. (Analía Leite, 2011, p. 4)

La complicidad conseguida desde el encuentro de las cuatro mujeres- maestras genera remesones en las propias estructuras personales sobre lo que significa ser mujer – maestra en la escuela de hoy. Significa reconocer la propia vulnerabilidad con relación al análisis de los relatos de las otras que han transitado la educación y la vida con historias que van desde la alegría más profunda hasta la decepción más grande. Son parte de esas resignificaciones las que posibilitan la narración, más allá de un enfoque o parte de una estrategia metodológica, una pregunta reflexiva sobre el ser.

Otro de los horizontes que se abre en este recorrido investigativo es la de adentrarse en las profundidades del concepto de inclusión, reconociendo perspectivas, anclajes teóricos, pero sobre todo mirando a los seres que transitan situaciones de discriminación y exclusión. El ejercicio de virar la pirámide que al inicio se planteó, permite reconocernos como sujetos de la experiencia desde diferentes lugares, en la que los hilos conductores de los relatos (Pablo Cortés, 2011) reflejan de qué manera la inclusión ha permeado la vida de las mujeres- maestras; algunas hasta las relaciones más profundas al interior de su vida como madres, pero también la forma en la que como mujeres observamos el mundo y actuamos sobre él.

Comprender la normativa sobre inclusión educativa desde las experiencias de las mujeres- maestras en clave de diálogos cercanos, permite reconocer el valor de las apuestas pedagógicas y de vida que se realizan por parte de las maestras en las instituciones. Durante la investigación se reconoce que el objetivo de las maestras no es únicamente enseñar o garantizar el acceso a personas con discapacidad a la educación, sino en hacer de sus escuelas rurales o urbanas espacios para el encuentro desde la diferencia, el cuidado de sí y del otro.

Poder conversar con maestras rurales y urbanas establece una discusión sobre los procesos de apropiación desde saberes y conocimientos situados (Donna Haraway, 1991), es decir, las mujeres participantes en esta investigación compartieron características de sus lugares de trabajo, de sus

hogares, de sus familias, que posibilitan ampliar la mirada sobre lo que ocurre en las aulas escolares en materia de inclusión.

Finalmente, el ejercicio de *darnos autoridad* como mujeres- maestras plantea reconocer esas radiografías físicas y experienciales que cada una tiene sobre sus contextos educativos rurales y urbanos, entendiendo que cada institución responde a unas lógicas administrativas específicas y por lo tanto los discursos de la inclusión son comprendidos de formas diversas.

Bibliografía

Abad, Alfredo. (2021). Intimidad y descubrimiento de sí. Las Confesiones de Agustín de Hipona. *El vuelo de la lechuza*. <https://elvelodelalechuza.com/2021/08/24/intimidad-y-descubrimiento-de-si-las-confesiones-de-agustin-de-hipona/>

Aceves, Jorge. (1999). Un enfoque metodológico de las historias de vida. *Proposiciones*, 29, 1-7. http://surcorporacion.cl/publicaciones/Revista_Proposiciones/PR-0029-001-3252.pdf

Aceves, Jorge. (2008). Memorias convocadas: Los concursos de testimonios como fuente para la historia oral contemporánea. *Espiral*, 14(41), 9-40. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-05652008000200001

Althusser, Louis. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Oveja Negra.

Amado, Laura., García, Laura Marcela., Posada, Jorge y Ramírez Luisa. (2021). Aportes de Experiencias De Educación Superior Rural De Colombia, Brasil y México a la construcción de una Propuesta Curricular En El Sur Del Tolima (Colombia). *Revista Brasileira De Educação Do Campo* 6. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e11934>.

Angelino, María Alfonsina. (2014). *Mujeres intensamente habitadas. Ética del cuidado y la discapacidad*. Fundación la Hendija. https://www.researchgate.net/publication/327745911_Mujeres_intensamente_habitadas_Etica_del_cuidado_y_discapacidad

Aguiló, Antonio y Jantzen Wolfgang. (2017). Educación Inclusiva y Epistemología del Sur: Contribuciones a la educación especial. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 51, 1-22. <http://dx.doi.org/10.5209/NOMA.55304>

Anzorena, Claudia y Yañez, Sabrina. Narrar la ambivalencia desde el cuerpo: diálogo sobre nuestras propias experiencias en torno a la "no-maternidad". *Investigaciones Feministas*, 4, 221-239. http://dx.doi.org/10.5209/rev_INFE.2013.v4.43890

Anzaldúa, Gloria. (2016). *La Frontera, Borderlands*. Capitán Swing.
https://enriquedussel.com/txt/Textos_200_Obras/Giro_descolonizador/Frontera-Gloria_Anzaldua.pdf

Apple, Michael. (1997). *Educación y Poder*. Paidós.

Araújo, Nara. (1997). La autobiografía femenina, ¿un género diferente? *Debate feminista*, 15, 72-84. <https://www.jstor.org/stable/42624404>

Arias, Jairo. (2020, junio 29). La educación rural: el problema no es apenas la conectividad. *Razón pública*. <https://razonpublica.com/la-educacion-rural-problema-no-ayenas-la-conectividad/>

Armijo-Cabrera, Muriel. (2018). Deconstruyendo la noción de inclusión: un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 151-176. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.8>

Arendt, Hannah. (1995). *De la historia a la acción*. (1ra ed.). Paidós.

Aviva, Avidan. (2017). The Role and Contribution of Narrative Interviews in Educational Research. *American Journal of Educational Research*, 5 (4): 419-427. doi:10.12691/education-5-4-10.

Aya, Sandra. (2010). Reflexiones acerca de los procesos incluidos en la construcción narrativa. ¿Cómo emergen los relatos? *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6(1), 185-194.
<http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v6n1/v6n1a15.pdf>

Badiou, Alan. (2019). *Acerca del fin*. Tinta limón.

Bajtín, Mijaíl. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI

Barbero, Jesús Martín. (2002). *Oficio de cartógrafo*. FCE.

Bárcena, Fernando y Larrosa, Jorge. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista portuguesa de pedagogía*, 40(1), 233-259. <http://hdl.handle.net/10316.2/4418>

Batallán, Graciela. (1999). La apropiación de la etnografía por la investigación educativa. Reflexiones sobre su uso reciente en Argentina y Chile. *Anuario*, 3-11.

<http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/6691>

Bautista, Marcela y González, Gloria. (2019). *Docencia rural en Colombia. Educar para la paz en medio del conflicto armado*. Fundación Compartir.

https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/invescompartir/estudio_docencia-rual-en-colombia-educar-para-la-paz-en-medio-del-conflicto-armado.pdf

https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/invescompartir/estudio_docencia-rual-en-colombia-educar-para-la-paz-en-medio-del-conflicto-armado.pdf

Benjamín, Walter. (1936). *Obras Escogidas*.

<http://200.31.177.150:4949/ebooks/VBOOKS/Walter%20Henry%20%20El%20Narrador.pdf>

Blanco, Rosa. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140302>

Blanco, Nieves. (2015). Reconocer autoridad femenina en la educación: los saberes de las maestras. *Revista Currículum*, 28, 11-31. <http://currículum.webs.ull.es/wp-content/uploads/2015/04/01-Nieves-Blanco.pdf>

Bolívar, Antonio y Domingo, Jesús. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. La Muralla.

Bolívar, Antonio. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1), 1-26.

<http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

Bolívar, Antonio y Domingo, Jesús. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *In Forum: Qualitative social research*, 7 (4), 1-43.

<http://jbposgrado.org/icuali/La%20investigacion%20biografica%20y%20narrativa%20en%20iberoamerica%20%20%20.pdf>

Bolívar, Antonio. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica*, 2, 79-109.

https://pics.unison.mx/doctorado/wpcontent/uploads/2020/05/METODOLOGIA_DE_LA_INVESTIGACION_BIOGRAFICO-NARRATIVA.pdf

Booth, Tony y Ainscow, Mel. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for Inclusion): desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos*. Madrid: Consorcio Universitario para la Inclusión Educativa, Universidad Autónoma de Madrid.

Braidotti, Rosi. (2000). *Sujetos nómades*. Paidós.

Brullet, Cristina y Subirats, Marina. (2003). Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta. En González, Ana., Aguirre, Ana., Alario, Teresa., Brullet, Cristina y Carranza, María Eugenia. *Mujer y educación*, (pp. 133-168). Graó.

Bruner, Jerome. (2003). *La fábrica de historias. Derechos, literatura, vida*. FCE.

Cabrera, Vanessa. (2020, diciembre 20). El Plan Especial de Educación Rural. *Voces por el cambio*. <https://vocesporelcambio.org/educacion/el-plan-especial-de-educacion-rural/>

Calvo, Gloria. (2007). *Colombia: la dificultad para concretar las normas en inclusión educativa. Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva*. América Latina, Regiones Andina y Cono Sur. Buenos Aires, Argentina.

www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/buenosaires_07/colombia_inclusion_07.Pdf

Camacho Gamba, Leidy y Hernández Rhenals, Divanne. (2013). *Subjetividades de maestras y niños que participan en jardines infantiles con procesos inclusivos de niños con discapacidad en primera*

infancia. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/739>

Camargo, Alfonso. (2018). Breve reseña histórica de la inclusión en Colombia. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 4, 181-187.
<https://doi.org/10.17561/riai.v4.n4.16>.

Campbell, Fiona. (2019). Precision Ableism: A Studies in Ableism Approach to Developing Histories of Disability and Abledment. *Rethinking History: The Journal of Theory and Practice*, 23(2), 138-156. <https://doi.org/10.1080/13642529.2019.1607475>

Cárdenas, Martha. (1999). Mujeres y maestras. En Boada, Mercedes. *Los maestros en Bogotá: espejos y reflejos: imagen e identidad de los maestros y maestras en Santa Fe de Bogotá* (pp. 131-148). IDEP.

Cardozo, Dulcinea. (2018). Investigar desde la extensión: apuesta a una epistemología pasional y rebelde. *+E: Revista De Extensión Universitaria*, 8(9), 53-71. <https://doi.org/10.14409/extension.v8i9>.

Castillo, Karla., Deliyore, Rocío., González, Viviana., Madriz, Linda., Marín, María., Meléndez, Lady., Montenegro, Flory., Rodríguez, Roxana., Segura, Mario y Solórzano, Julieta. (2018). Análisis epistemológico de la Educación Especial en Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación* 18, (2), 3-31. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33066>

Castillo, Elizabeth y Guido, Sandra. (2015). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía? *Revista colombiana de Educación*, (69), 17-44.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162015000200002

Castro, Heublyn. (2017). *Apropiación en la práctica docente, del discurso de las competencias, planteamiento central de la política sectorial para mejorar la calidad educativa en Colombia 2002–2010*. [Tesis doctoral, Universidad de Manizales, Colombia].
<https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/2831>

Chahín, Salwa., Chávez, Natalia y De Ávila Melissa. (2020). *Nuevas Narrativas Sobre El Cuerpo De Mujeres Colombianas*. [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia].

<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/52280/Nuevas%20Narrativas%20Sobre%20El%20Cuerpo%20De%20Mujeres%20Colombianas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Chartier, Roger y Martínez, Marina. (1991). El mundo como representación. *Historia Social*, 10, 163–175. <http://www.jstor.org/stable/40340281>

Chartier, Rogier. (1998). Lecturas y lectores "populares" desde el renacimiento hasta la Época Clásica.. Chartier. En Cavallo, Guglielmo y Chartier, Roger. *Historia de la lectura en el mundo occidental* (pp. 469- 493). Taurus Pensamiento.

Chartier, Roger. (2007). Lectores y lecturas populares. Entre imposición y apropiación. *Coherencia*, 4, 7, 103-117. <https://www.redalyc.org/pdf/774/77413255007.pdf>

Chauke, Margaret. (2017). *The experiences of educators in management of inclusive classrooms*. [University of South Africa, Pretoria]. <http://hdl.handle.net/10500/23487>

Chumacero, Amparo. (2021). *La experiencia de las mujeres que teje sentido en la relación educativa, una investigación narrativa*. [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/178648>

Clandinin, Jean., Huber, Janice, Huber, Marilyn., Murphy, M. Shaun., Orr, Anny Murray., Pearce, Marni. & Steeves, Pam. (2006). *Composing diverse identities: Narrative inquiries into the interwoven lives of children and teachers*. Routledge.

Coffey, Amanda y Atkinson, Paul. (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Editorial Universidad de Antioquia.

Colombia rural: Razones para la esperanza (Informe Nacional de Desarrollo Humano). (2011). Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

https://www.undp.org/content/dam/colombia/docs/DesarrolloHumano/undp-co-ic_indh2011-parte1-2011.pdf

Concejo Municipal del Municipio de San Francisco. (1999). Acuerdo Municipal No. 021 por el cual se adopta el Esquema de Ordenamiento Territorial. <http://www.sanfrancisco-cundinamarca.gov.co/normatividad/acuerdo-021-de-1999>

Concejo Municipal del Municipio de San Francisco. (2020). Acuerdo Municipal No. 004 por el cual se adopta el *Plan de Desarrollo Municipal. San Francisco por el camino correcto 2020-2023*. <https://es.calameo.com/read/0046246409e1653bb5329>

Concejo Municipal del Municipio de San Francisco. (2021). Acuerdo Municipal No. 18 por el cual se modifica el *Plan de Desarrollo Municipal. San Francisco por el camino correcto 2020-2023*. <http://www.sanfrancisco-cundinamarca.gov.co/normatividad/acuerdo-18-de-2021>

Concejo Municipal del Municipio de San Francisco. (2019). Acuerdo Municipal No. 007 por el cual se expone la Política Pública de Población con Discapacidad sus cuidadores y cuidadoras, accesibilidad para la participación y acceso al desarrollo integral 2019-2028. https://sanfranciscocundinamarca.micolombiadigital.gov.co/sites/sanfranciscocundinamarca/content/files/000348/17383_acuerdo-00719.pdf

Conrado, Yuly y Henao, Liz. (2020). La investigación narrativa como una oportunidad para expresar las emociones del ser maestro desde su experiencia. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 172-191. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9493>

Constitución Política de Colombia. (1991). *Artículo 68*. <https://www.registraduria.gov.co/IMG/pdf/constitucion-politica-colombia-1991.pdf>

Censo Nacional de Población y Vivienda 2018. (2021). DANE https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol_EDUC_20.pdf

Cortés, Pablo. (2011). El sentido de las historias de vida en investigaciones socio-educativas. Una revisión crítica. En Hernández, F. Sancho, J. & Rivas, J. *Historias de vida en educación: Biografías en contexto* (pp. 68-74). Escriba. <http://hdl.handle.net/2445/15323>

Dalmau, Valentina y Arévalo, Laura. (2021). *Corazonar y escuchar para construir memoria desde la interculturalidad y el territorio: Voces de maestras en escuelas rurales* [Tesis de pregrado, Universidad de la Salle. https://ciencia.lasalle.edu.co/trabajo_social/933/

Decreto 1421 de 2017. (2017, 29 de agosto). Ministerio de Educación Nacional de Colombia. <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>

Decreto 1236 de 2020. (2020, 14 de septiembre). Ministerio de Educación Nacional de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-400864_pdf.pdf

Delgado, Eduardo. (2018). *Experiencia, saber y enseñanza. Seis docentes universitarios con discapacidad*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia]. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/9304>

Delory Mombreguer, Christine. (2015) El relato de sí como hecho antropológico. En Murillo, Gabriel. *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria* (pp. 57-68). Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Delory-Momberger, Christine. (2020). Aprendizaje biográfico y formación. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 6-15. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9770>

Dewey, John. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Morata.

Dewey, John., Luzuriaga, Lorenzo y Obregón, Javier (2004). *Experiencia y educación*. Biblioteca nueva.

De Sousa Santos, Boaventura. (2018). Introducción a las Epistemologías del Sur. En Meneses, Paula y Bidaseca Karina. *Epistemologías del Sur* (pp. 25- 61). Clacso.

http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181124092336/Epistemologias_del_sur_2018.pdf

Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. (2017). Ministerio de Educación Nacional de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf

Dubet, François. (2010). *Sociología de la experiencia*. Editorial Complutense.

Dubet, François y Martuccelli, Danilo. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Editorial Losada.

Duk, Cynthia y Murillo, Javier. (2019). De la Conferencia Mundial de Salamanca al Foro de Cali: 25 años de lucha. *Revista latinoamericana de educación inclusiva* ,13 (2), 11-14. doi: 10.4067/S0718-73782019000200011.

Dussan, Carlos. (2010). Educación inclusiva: un modelo de educación para todos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (8). 73–84.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3777544.pdf>

Dussan, Carlos. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Educación y desarrollo social*, 5(1), 139–150.

Erickson, Frederick. (1986). Qualitative methods of research in teaching. In Wittrock, Merlin. (Ed.) *Handbook of research on teaching* (pp. 119-161). McMillan.

Espinoza, Alex. (2016). Bacon, algunas consideraciones pragmáticas del conocimiento una metafísica alterada. *Alpha*, 43, 259, 270. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012016000200018>

Fairclough, Norman. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Routledge.

Farah Quijano, María Adelaida y Pérez- Correa, Edelmira. (2003). Mujeres rurales y nueva ruralidad en Colombia. *Cuadernos de desarrollo rural*, (51).

<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/desarrolloRural/article/view/1275>

Ferrante, Carolina y Venturiello María Pia. El aporte de las nociones de cuerpo y experiencia para la comprensión de la “discapacidad” como asunto político. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 14(2), 45-49. <https://revistaterapiaocupacional.uchile.cl/index.php/RTO/article/view/35709>

Fernández, Mariano. (2009). *Educación en tiempos inciertos*. (3ra ed.). Morata.

Fleuri, Reinaldo. (2010). Intercultura y educación. *Astrolabio Revista internacional de filosofía*, 1-11.

https://www.researchgate.net/publication/28136807_Intercultura_y_educacion/link/595462a7458515bbaa1e73a1/download

Flores-Hinojos, Irma. (2016). *Los vínculos en la educación inclusiva: El caso del colegio República Bolivariana de Venezuela IED Bogotá-Colombia* [Tesis doctoral, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE].

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cindeumz/20160629072248/IrmaAliciaFloresHinojos.pdf>

Freire, Paulo. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.

Gadamer, Hans- Georg. (1998). *Verdad y método II*. Sigueme.

Gadamer, Hans- Georg. (2003). *Verdad y método I*. Sigueme.

García- Huidobro, Rosario. (2016). Diálogos, desplazamientos y experiencias del saber pedagógico. Una investigación biográfica narrativa con mujeres artistas-docentes [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/102787>

Garzón, Paula., Calvo, María Isabel y Orgaz, María. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 25-45.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5765598>

Gillingan, Carol. (2013). *La ética del cuidado*. Cuadernos de la Fundación Victor Grifols.

<http://www.secpal.com/%5CDocumentos%5CBlog%5Ccuaderno30.pdf>

Giroux, Henry. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.

Gómez, Anyel. (2016). *Políticas educativas de calidad y evaluación estandarizada: apropiaciones de los docentes en la educación básica secundaria y media. Experiencia en una Institución educativa del distrito*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].

https://www.lareferencia.info/vufind/Record/CO_98a843d132ffa777f4bac3378d8ec03c

Gómez, Eloy. (2015). Aspectos teóricos de las nuevas ruralidades latinoamericanas. *Gazeta de Antropología*, 31 (1).

<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/10473/AspectosTeoricosNuevas.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Goodson, Ivor & Scherto, Gill. (2014). *Critical narrative as pedagogy*. Bloomsbury.

Goodson, Ivor. (2017). El ascenso de la narrativa de vidas. *Investigación Cualitativa*, 2(1), 27-41.
doi: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01033>

Guido, Sandra. (2010). Diferencia y educación: Implicaciones del reconocimiento del otro. *Pedagogía y Saberes* 32, 65 – 72.

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/745/721>

Gutiérrez, María Margarita. (2015). *¿Cómo son los procesos de educación inclusiva en la enseñanza de inglés en niños y niñas con Síndrome de Down?* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]

Haraway, Donna. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Cátedra.

Heller, Agnes. (1987). *Sociología de la vida cotidiana*. Ediciones Península.

Hernández, Edilberto y Velásquez, Jesús. (2016). Comprensiones del discurso normativo sobre inclusión educativa en Colombia. *El Ágora*, 16 (2), 493-509.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=407755354008>

Hernández, Fernando. (2011). Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en las ciencias sociales: los desafíos de poner biografías en contexto. En Hernández, F. Sancho, J. & Rivas, J. *Historias de vida en educación: Biografías en contexto*. Escriba.

<http://hdl.handle.net/2445/15323>

Herrera, Alfonso. (2018). Línea del tiempo inclusión.

<https://www.timetoast.com/timelines/linea-del-tiempo-inclusion>

Herrera, Claudia y Ojeda, Carolina. (2016). El amor y aquello de ser mujer: aproximaciones a la configuración de lo femenino en la escuela colombiana (siglos XIX y XX). *Actualidades Pedagógicas*, 1(67), 115-133.

Hills, Patricia H. (2000). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Routledge.

Izarra-Vielma, Douglas A. La responsabilidad del docente entre el ser funcionario y el ejercicio ético de la profesión. *Revista Educación*, 43, 1. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.29064>

Jay, Martin. (2009). *Cantos de experiencia*. Paidós.

Jesus, Tiago., Bhattacharjya, Sutanuka., Papadimitriou, Christina., Bogdanova, Yelena., Bentley, Jacob., Arango-Lasprilla, Juan Carlos & Kamalakannan, Sureshkumar. (2021). Lockdown-related disparities experienced by people with disabilities during the first wave of the COVID-19 pandemic: Scoping review with thematic analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(12), 61-78. <https://doi.org/10.3390/ijerph18126178>

Jiménez, Marlem. (2018). Presencias y ausencias de la discapacidad en la escuela. *Educación y ciudad*, (34), 63-76. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/1873>

Jiménez, Rodrigo. (2002). *Las personas con discapacidad en la educación superior: Una propuesta para la diversidad e igualdad*. Fundación Justicia y Género.

Kreusburg, Rosane. (2011). Cuestiones éticas en torno a la investigación sobre y con historias de vida. En Hernández, Fernando. Sancho, J. y Rivas, J. (2011). *Historias de vida en educación: Biografías en contexto*. <http://hdl.handle.net/2445/15323>

Lara López, Emilio Luis. (2005). La fotografía como documento histórico artístico y etnográfico: una epistemología. *Antropología experimental*, (5).
<http://revista.ujaen.es/huesped/rae/articulos2005/lara2005.pdf>

Lara, Ismary. (2014). ¿Se narra con enfoque de género? *Revista Sexología y Sociedad*, 16(45), 17-24. <http://www.revsexologiaysociedad.sld.cu/index.php/sexologiaysociedad/article/view/407>

Larrosa, Jorge. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma, Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, 19, p. 87-112.

Larrosa, Jorge. (2006). *Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes*. Serie encuentros y seminarios.

Lazaratto, Maurizio (2006). *Por una política menor - Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Traficantes de Sueños.

Leite, Analía y Suárez, Daniel. (2020). Narrativas, docencia e investigación educativa. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 2-5.

<https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.10242>

Leite, Analía. (2011). Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional [Tesis doctoral, Universidad de Málaga].

<https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/4678>

Ley 1346 de 2009. (2009, 31 de julio). Congreso de la República de Colombia.

<https://www.mincit.gov.co/ministerio/ministerio-en-breve/docs/ley-1346-de-2009.aspx>

Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero). Congreso de la República de Colombia.

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ley 361 de 1997. (1997, 7 de febrero). Congreso de la República de Colombia.

https://www.javeriana.edu.co/documents/245769/3062650/Ley_361_mecanismos_integracion_social.pdf/b1f4e8be-5996-4a6f-9347-908f718304a3#:~:text=la%20Ley%20361%20de%201997,y%20se%20dictan%20otras%20disposiciones'&text=integraci%C3%B3n%20social%20y%20a%20las%20personas,la%20asistencia%20y%20protecci%C3%B3n%20necesarias

Ley 715 de 2001. (2001, 21 de diciembre). Congreso de la República de Colombia.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4452>

Ley 1098 de 2006. (2006, 8 de noviembre). Congreso de la República de Colombia.

https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm

Ley 1618 de 2013. (2013, 27 de febrero). Congreso de la República de Colombia.

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/documento-balance-1618-2013-240517.pdf>

Llinas, Joan. (2013). Sobre el concepto de filosofía y experiencia en Montaigne, y su repercusión en Descartes. *Cuadernos Salmantinos de Filosofía*, 40, 71-84.

<https://summa.upsa.es/high.raw?id=0000032431&name=00000001.original.pdf>

Lomas, Carlos. (2003). El aprendizaje de las identidades femeninas y masculinas en la cultura de masas. En González, Ana., Aguirre, Ana., Alario, Teresa., Brullet, Cristina y Carranza, María Eugenia. *Mujer y educación*, (pp. 95-112). Graó.

López, Gabriela. (2016). Un Acercamiento a la Identidad Narrativa: Entre la Ipseidad y la Mismidad. *Disertaciones*, (5), 61 - 69. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5891595>

López, Oresta. (2016). Reflexiones sobre los aportes y retos de la perspectiva de género en la historiografía de la educación en México. En Aguirre, María. *Historia e Historiografía de la educación en México. Hacia un balance, 2002-2011* (231-248). Anuies.

Lutz, Helma. (2015). Intersectionality as method. *Journal of Diversity and Gender Studies*, 2(1-2), 39-44. https://www.jstor.org/stable/10.11116/jdivegendstud.2.12.0039#metadata_info_tab_contents

Mareño, Mauricio y Britos, Nora. (2020). Transformaciones normativas recientes en el derecho a la seguridad social de las personas con discapacidad en Argentina. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, 24, 86-105. <https://doi.org/10.24965/gapp.i24.10732>

Márquez, María Jesús., Leite, Analía y Calvo, Piedad. (2017). Pensarnos a nosotras en el encuentro con los "otros/as". Investigación narrativa y transformación. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación Facultad de Humanidades UNNE*, 8(10), 100-112. https://www.researchgate.net/publication/340275117_Pensarnos_a_nosotras_en_el_encuentro_con_los_otrosas_Investigacion_narrativa_y_transformacion

Martínez, María Cristina y Cubides Juliana. (2012). Sujeto y política: vínculos y modos de subjetivación. *Revista Colombiana de Educación*, 63, 67-88. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n63/n63a5.pdf>

Martínez, María Cristina., Calvo, Gloria., Martínez Boom, Alberto., Soler Martín, Carolina y Prada Dussán, Maximiliano. (2015). *Pensar la formación de maestros hoy: Una propuesta desde la experiencia*

pedagógica. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.

Martínez- Restrepo, Susana., Pertuz, María Cecilia y Ramírez, Juan Mauricio. (2016). *La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo*. <https://bit.ly/2AU0WP2>.

Martínez Rodríguez, Juan Bautista y Bustos Jiménez, Antonio. (2011). Globalización, nuevas ruralidades y escuelas. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2),3-12. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56719129001>

Mecenero, Cristina (2009). *Passaggi: maestre tra scuola e universita'. L'esperienza delle supervisore dei corsi di laurea in Scienze Della formazione primaria: due Studio di caso*. Maestre. [Tesis de Doctorado, Dipartimento di Scienze dell'Educazione. Universita' degli Studi di Verona]. <https://www.dcuci.univr.it/documenti/AttDidAva/allegato/allegato678324.pdf>

Meléndez-Rodríguez, Lady (2020). Tendencias formativas en Educación Especial en Iberoamérica. *Revista Colombiana de Educación*, 1(79), 325-346. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-10351>

Mèlich, Joan. (2000) Narración y hospitalidad. *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura*, 25, 129- 142. <https://raco.cat/index.php/Analisi/article/view/15053>

Mèlich, Joan. (2012). *Filosofía de la finitud*. Herder Editorial.

Decreto 2082 de 1996. (1996, 18 de noviembre). Ministerio de Educación Nacional. https://normograma.info/men/docs/pdf/decreto_2082_1996.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2002). *La Revolución Educativa 2002- 2006*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104306_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Plan Especial de Educación Rural. Hacia el desarrollo rural y la construcción de la paz*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf

Ministerio de Salud y Protección Social. (2020). *Anexo Técnico de Resolución 113 de 2020*. https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/Resoluci%C3%B3n%20No.%20113%20de%202020.pdf

Miranda Beltrán, Sorangela. (2014). Apropiación pedagógica de las tecnologías por parte de los maestros de las escuelas públicas bogotanas. [Tesis doctoral, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/17026>

Montoya, Silvia. (2013). Las Escuelas Normales Superiores y la feminización de la docencia en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, 36(1), 179-198. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/39672/41649>

Montoya, Omar. (2016). *Experiencias racismo, discriminación e interculturalidad en docentes afros de la localidad de Ciudad Bolívar, Bogotá*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia]. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/1062>

Mora, Paola. (2019). *Actitudes y prácticas pedagógicas inclusivas*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia]. <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2443/MoraAlejo-2019.pdf?sequence=1>

Mosquera, Bertha y Morales, Elizabeth. (2015). *De dónde vengo yo sistematización de una experiencia de inclusión intercultural IED Moralba sur IED Confederación Suiza (Brisas del Diamante) Sede B*. [Trabajo de especialización, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.] <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/2181>

Munévar- Munévar, Dora Inés. (2012). Interseccionalidad y otras nociones, tramas para develar lo ignorado. En Zapata, Martha, García, Sabina y Chan, Jennifer. *La interseccionalidad en debate* (pp. 56-65). Coordinación MISEAL, Instituto de Estudios Latinoamericanos Freie Universität Berlin.

Munévar Munévar, Dora Inés. (2013). Distanciamientos epistémicos dentro de los estudios sobre discapacidades humanas. *Universitas Humanística*, (76), 299-324.

<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/3809>

Muñoz, Héctor. (2002). *Rumbo a la interculturalidad en educación*. Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

Muraro, Luisa. (1999). Un lenguaje que lo vuelva memorable. *Feminismos fin de siglo. Una herencia sin testamento*. <http://www.fempres.cl>

Muraro, Luisa. (2007). El pensamiento de la experiencia. *Estudis de la Diferència sexual*, 33, 41.46. <https://raco.cat/index.php/DUODA/article/view/121111/167054>

Nias, Jennifer. (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. Routledge.

Ocampo, Aldo., Ottonelli, Juliana., Durán, Glenda., Ariel, Sebastián., Bustamante, Marcela., Do Santos, Maria Izabel., Rubio, Sandra., Pereira, Francisco., De Labor, Paloma., Coura, Livia., Pi Rocha, Marisela., Caro, Alejandro., Di Gregorio, María y Mogrovejo, Alejandro. (2016). *Ideología, Invisibilidad y Dominación. Los imaginarios constitutivos de la discapacidad en Latinoamérica*. Ediciones CELEI.

Ocampo, José. (2014). *Saldar la deuda histórica con el campo. Marco conceptual de la misión para la transformación del campo*. Departamento Nacional de Planeación-DNP. Bogotá.

http://www.rimisp.org/wpcontent/files_mf/1428698859ProgramadeDesarrolloRuralIntegralconEnfoqueTerritorial.pdf

OEA. (2012). *Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas. Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica*.

<http://www.bnmme.gov.ar/giga1/documentos/EL005633.pdf>

Orientaciones generales para fomentar la participación efectiva de las familias en el derecho a la educación inclusiva de niñas, niños y adolescentes. (2020). Ministerio de Educación Nacional de

Colombia. https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2020-12/Orientaciones%20Participacio%CC%81n%20Familias.pdf

Orientaciones para promover el bienestar y la permanencia de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en el sistema educativo. (2020). Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2020-12/Documento%20Permanencia%20Accesible.pdf

Orientaciones para el reporte de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT). (2020). Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2020-12/Documento%20SIMAT%20accesible.pdf

Orientaciones para promover la gestión escolar en el marco de la educación inclusiva. (2020). Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2020-12/Documento%20Gestio%CC%81n%20Escolar%20accesible.pdf

Orientaciones para promover la educación inclusiva en las Escuelas Normales Superiores (ENS). (2020). Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2020-12/Documento%20Escuelas%20Normales%20accesible.pdf

Orientaciones para promover la trayectoria educativa desde la educación media a la educación superior, en el marco de la educación inclusiva. (2020). Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2020-12/Documento%20Educacio%CC%81n%20Media%20accesible.pdf

Palacios, Agustina. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cermi.

<https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/coleccion/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>

Parra, Andrea, Mateus, Jairo y Mora, Zullybeth. (2018). Educación rural en Colombia: el país olvidado, antecedentes y perspectivas en el marco del posconflicto. *Nodos y Nudos*, 6(45), 52-65.
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/8320>

Parrilla, Ángeles. (2021). La investigación biográfico narrativa en Educación Inclusiva: desafíos actuales [conferencia].
https://www.youtube.com/watch?v=PdJpF9YefXE&t=2078s&ab_channel=SecundariasTecnicasOaxaca

Passegi, Maria. (2015). Narrativa, experiencia y reflexión autobiográfica: por una epistemología del sur en educación. En Murillo, Gabriel. *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria* (pp. 21-56). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Passeggi, Maria. (2020). Reflexividad narrativa: “vida, experiencia vivida y ciência”. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 91-109.
<https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9504>

Pava-Ripoll, Nora. (2017). Discapacidad y configuración del Capital Emocional (CE): el caso de tres padres. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (2), 951-963.
<https://doi.org/10.11600/1692715x.1521022062016>

Pérez- Correa, Edelmira (2004). El mundo rural latinoamericano y la nueva ruralidad. *Nómadas*, (20), 180-193. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105117734017>

Pérez, David., Atilano, Pedro., Hernández, Javier y Condés, Jesús. (2020). Los cuerpos académicos como espacios para la formación y producción de conocimiento. Experiencias, narrativas, saberes y tensiones. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 355-381
DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9400>

Pié, Asun. (2020). *La insurrección de la vulnerabilidad: Para una pedagogía de los cuidados y la resistencia*. Ediciones Universidad de Barcelona.
<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/147933/1/9788491682486%20%28Creative%20Commons%29.pdf>

Pié, Asun. (2014). La piel de los cuidados. En Angelino, María Alfonsina. *Mujeres intensamente habitadas. Ética del cuidado y la discapacidad* (pp. 19-28). Fundación la Hendija.
https://www.researchgate.net/publication/327745911_Mujeres_intensamente_habitadas_Etica_del_cuidado_y_discapacidad

Piussi, Anna Maria. (2008). La sabiduría entre quien sabe esquivar la dialéctica entre opresión y libertad. *Rizoma Freireano*, 1. <http://www.rizoma-freireano.org/n1articulos/esquivar>

Quiles-Fernández, Emma. (2020). Resumen de: Quiles-Fernández, E. (2016). Cuidar la relación: El sentido de la experiencia educativa. Una investigación narrativa. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Barcelona. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 396-399. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.10232>

Ramírez, Alma. (2020). Consideraciones Conceptuales en la Investigación sobre Inclusión Educativa dentro del Contexto Latinoamericano. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2020, 9(1), 211-230. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.010>

López, Luis. (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de educación*, 51, (2), 139-159.

Ramírez Nieto, Juliana. (2016). *Procesos de inclusión en primera infancia: reconociendo las voces de las familias y las maestras*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia]. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1073/TO-19483.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ramos, Norma. (2019). Autobiografías docentes: Experiencias y prácticas educativas del magisterio potosino. *Educando para educar*, 38, 87-96.

<https://beceneslp.edu.mx/ojs2/index.php/epe/article/view/61>

Reduca. (2017). *Hacia la inclusión educativa en América Latina, una aproximación a las 14 buenas prácticas en la región*. https://reduca-al.net/files/observatorio/reportes/Inclusion_Educativa_D.pdf

Revuelta, Beatriz y Hernández, Raynier. (2021). Estudios críticos en discapacidad: aportes epistemológicos de un campo plural. *Cinta De Moebio. Revista De Epistemología De Ciencias Sociales*, (70), 17–33. <https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/61583>

Ricoeur, Paul. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo Veintiuno de España editores S.A.

Ricoeur, Paul. (2000). Normatividad, fenomenología y hermenéutica. *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura*, 189-207. <https://www.raco.cat/index.php/Analisi/article/view/15057>

Ricoeur, Paul. (2001). *Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica II*. Fondo de cultura económica.

Ríos, Rafael. (2006). *Las ciencias de la educación en Colombia: una investigación histórica sobre su proceso de institucionalización y apropiación en el saber pedagógico colombiano, 1926-1954* [Tesis doctoral, Universidad de Antioquia, Medellín].

<http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/552>

Ríos, Rafel y Saénz, Javier. (2012). *Saberes, sujetos y métodos de enseñanza: reflexiones sobre la apropiación de la Escuela Nueva en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá, Facultad de Ciencias Humanas, Centro de Estudios Sociales (CES), Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia.

Rivas-Flores, José, Márquez-García, María, Leite-Méndez, Analía y Cortés-González, Pablo. (2020). Narrativa y educación con perspectiva decolonial. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 46-62. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9495>

Rivera, María Lucía. (2016). Interseccionalidad e inclusión en la educación superior: Consideraciones sobre la Universidad Nacional de Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 44, 105-118.
<http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n44/n44a10.pdf>

Rockwell, Elsie. (1982). Escuela y clases subalternas. En Rockwell, Elsie. *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial* (pp. 57- 76). CLACSO.

Rockwell, Elsie. (1986). Cómo observar la reproducción. En Rockwell, Elsie. *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial* (pp. 77- 97). CLACSO.

Rockwell, Elsie. (1992). Claves para la apropiación: la educación rural en México. En Rockwell, Elsie. *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial* (pp. 139- 172). CLACSO.

Rockwell, Elsie. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, 1, 28-38.
https://hum.unne.edu.ar/postgrado/especializ_historia/apuntes_bk/Educaci%C3%B3n%20para%20indigenas/2005%20La%20apropiacion%20un%20proceso%20entre%20muchos%20que%20ocurren.pdf

Rockwell, Elsie. (2006). Resistencia en el aula: entre el fracaso y la indignación. *Antología esencial* (pp. 77- 97). En Rockwell, Elsie. *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial* (pp. 213- 238). CLACSO.

Rockwell, Elsie. (2011). Los niños en los intersticios de la cotidianidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión? En Arata, Nicolas, Escalante, Carlos y Padawer, Ana. Elsie Rockwell: *Vivir entre escuelas, relatos y presencias. Antología esencial* (pp. 239- 264). CLACSO.

Rodrigo, Isabel y Rodrigo Luis. (2012). Creatividad y Educación, el desarrollo de la creatividad como herramienta para la transformación social. *Prisma Social, Revista de Ciencias Sociales*, 9, 311- 351.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4180475>

Rojas, Axel. (2004). Inclusión social, interculturalidad y educación: ¿una relación (im)posible?. *Colombia: Universidad de Cauca*.

Rojas, María. (2018). Inclusión social: miradas de los docentes y apoderados frente a la mixtura social en sus escuelas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(3), 217-234.
<http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/4230>

Rossi Cordero, Andrea. (2015). *La apropiación tecno-pedagógica en la escuela. Un estudio de casos*. [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, España]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/376704>

Rossi, Lucía. (2010). *Aprender a dar clases desde la perspectiva de la diferencia sexual* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=131410>

Ruíz, Naxhelli y Delgado Javier. (2008). Territorio y nuevas ruralidades: un recorrido teórico sobre las transformaciones de la relación campo-ciudad. *Revista Eure*, 33, (102), 77-95.
http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0250-71612008000200005

Sánchez, Keilyn. (2018). *Miedos que enmudecen y empoderan. Narrativas de maestros y maestras afectados por el conflicto armado en el departamento de Chocó*. [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia].
<https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/14885/SanchezEspitiaKeilynJulieth2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Sáenz, Javier. (2004). Introducción. En Dewey, Jhon. *Experiencia y Educación* (pp. 9-52). Biblioteca Nueva.

Sáenz, Javier., Saldarriaga, Oscar y Ospina, Armando. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Editorial Universidad de Antioquia.

Sánchez, Jairo. (2016). *La transformación del contexto escolar hacia una educación inclusiva*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid, España].
<https://repositorio.uam.es/handle/10486/672303>

- Scott, Joan. (2001). Experiencia. *Revista de estudios de género: La ventana*, 2(13), 42-74.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5202178.pdf>
- Scherto, Gill. (2014). Mapping the field of critical narrative. En Scherto, Gill y Goodson, Ivor. *Critical narrative as pedagogy* (pp. 13-38). Bloomsbury.
- Schewe, Lelia. (2020). As deusas nos protejam dessas novas cruzadas: Anahí Guedes de Mello, anticapacitismo feminista desde el Sur global. *Nómadas*, 52, 215-226.
<https://doi.org/10.30578/nomadas.n51a13>
- Sierra, José. (2011). Recogerme para luego volcarme: investigar en primera persona. En Hernández, Fernando. Sancho, Juana y Rivas, José. *Historias de vida en educación: Biografías en contexto*. Escriba. <http://hdl.handle.net/2445/15323>
- Simó, Núria., Flores, Isabel y Soler, Joan. (2019). *Aprender a participar en los centros de secundaria. Inclusión y calidad democrática*. Edicions Universitat Barcelona.
- Skliar, Carlos. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y sociedad*, 8, 1- 17. <http://www.scielo.org.ar/pdf/orisoc/v8/v8a02.pdf>
- Skliar, Carlos. (2015). Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión. *Revista Sophia*, 11 (1), 33-43.
- Solsona, Núria. (2003). Mujer y ciencia. En González, Ana, Lomas, Carlos., Aguirre, Ana., Alario, Teresa., Brullet, Cristina y Carranza, María Eugenia. *Mujer y educación*, (pp. 47-58). Graó.
- Soler Martín, Carolina. (2019). *Sujetos de la educación: reconocidos, protegidos y peligrosos*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Soto, Diana. (2014). *La Escuela Rural en Colombia. Historias de vida de maestras. Mediados de siglo XX*. Fudesa

Souza, Elizeu Clementino. (2020). Investigación (auto)biográfica como acontecimiento: contexto político y diálogos epistémico-metodológicos. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 16-33. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9613>

Subercaseaux, Bernardo. (1988). La apropiación cultural en el pensamiento y la cultura de América Latina. *Estudios públicos*, 30, 125-135.
<https://estudiospublicos.cl/index.php/cep/article/download/1589/2713>

Suárez, Belén y López, Ana. (2018). Investigación en Educación Inclusiva: la producción de trabajos en Revistas Españolas y Tesis Doctorales. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(1), 151-174.

Suárez, Daniel, Ochoa, Liliana y Dávila, Paula. (2003). Narrativa docente, practicas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica. Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógica. Modulo, 1

Suárez, Daniel., Ochoa, Liliana., Dávila, Paula y Strubin, Florencia. (2004). Manual para la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. *Nodos y Nudos*, 2 (17), 16- 31.
<http://upnblib.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/4862>

Suárez, Daniel., Dávila, Paula., Argñani, Agustina y Grangeiro, Danise. (2011). Nuevas formas de organización colectiva de docentes para la producción de saber pedagógico: red de formación docente y narrativas pedagógicas. *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas Teoría, formación e intervención en Pedagogía*, La Plata, Argentina.

Susinos, Teresa y Parrilla, Ángeles. (2008). Dar la voz en la investigación. Debates sobre Inclusión y Exclusión desde un Enfoque Biográfico-Narrativo. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 6(2), 157-171. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5447>

Tavera, Epifanio y Maldonado, Ruth. (2008). Mediación social y apropiación de nuevas propuestas pedagógicas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), 38(3-4), 201-232.
<https://rlee.iberomx/index.php/rlee/article/view/440>

Tello-Zuluaga, Jefferson. (2022). Educación y discapacidad en el marco de una pandemia: breve revisión. *IPSA Scientia, revista científica multidisciplinaria*, 7(1), 58-69.
<https://doi.org/10.25214/27114406.1293>

Terigi, Flavia. (2009). Segmentación urbana y educación en América Latina. Aportes de seis estudios sobre políticas de inclusión educativa en seis grandes ciudades de la región. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 7(4), 28-47.
<https://www.redalyc.org/pdf/551/55114094003.pdf>

Terigi, Flavia. (2014). La inclusión como problema de las políticas educativas. En Feijoo, María del Carmen y Poggi, Margarita. *Educación y políticas sociales: sinergias para la inclusión*. (pp. 217- 234). IPE- Unesco. <https://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2013/05/La-inclusi%C3%B3n-como-problema-de-las-pol%C3%ADticas-educativas.pdf>

Toboso, Mario (2017). Capacitismo. En Platero, Lucas., Rosón, María y Ortega, Esther. (Eds.). *Barbarismos queer y otras esdrújulas*. (pp. 73-81). Ed. Bellaterra.
https://digital.csic.es/bitstream/10261/153307/1/2017_Capacitismo_Cap_Barbarismos%20queer.pdf

Toboso, Mario y Guzmán, Francisco. (2010). Cuerpos, capacidades, exigencias funcionales... y otros lechos de Procasto. *Política y Sociedad*, 47(1), 67 - 83.
<https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010130067A>

Trujillo, Macarena y Contreras, Paola. (2017). Desde las epistemologías feministas a los feminismos decoloniales: Aportes a los estudios sobre migraciones. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 17(1), 145-162.

Valis, Noël. (1990). La autobiografía como insulto. *Dispositio*, 15(40), 1-25.
<https://www.jstor.org/stable/41491384>

Valdés, Antonia., Coll, César y Falsafi, Leili. (2016) Experiencias transformadoras que nos confieren identidad como aprendices: las experiencias clave de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, 38(53), 168-184. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v38n153/0185-2698-peredu-38-153-00168.pdf>

Van Manen, Max. (1994). Pedagogy, virtue and narrative identity in teaching. *Curriculum Inquiry*, 24(2), 135-170. <http://www.maxvanmanen.com/files/2011/04/1994-Pedagogy-virtue-and-narrative-identity-in-teaching-curriculum-inquiry-vol-4-no2.pdf>

Vargas, Alicia. (2017). La educación inclusiva en Colombia: implementación y retos del Decreto 1421 de 2017 [Foro]. https://www.youtube.com/watch?v=PdZfUI2SV98&t=11487s&ab_channel=UniversidaddelosAndes

Vásquez Orjuela, Diana. (2015). Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile. *Educación y Educadores*, 18(1), 4.

Vassiliades, Alejandro. (2017). Trabajo docente e inclusión educativa en tiempos de la asignación universal por hijo: posiciones, experiencias y sentidos en disputa. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 13(12), 79-96. <http://rehip.unr.edu.ar/handle/2133/11754>

Veiga-Neto, Alfredo y Corcini, Maura. (2012). La inclusión como dominación del otro por él mismo. *Pedagogía y saberes*, (36), 57-68.

Vidal, J. (2014). Atrapados en el sistema. En Ratzka, Adolf., Barnes, Colin, Hasler, Frances., Zarb, Gerry., Evans, John., Malinga, Joshua., Maraña, Juan., Heumman, Judith., Martinez, Kathy., Cayo, Luis., Lobato, Manuel y Berman- Bieler Rosangela. *El movimiento de vida independiente: Experiencias internacionales*. Fundación Luis Vives.

Villalba, Ángela. (2017). *Atención integral a niños y niñas con discapacidad en situación de ruralidad. Estudio de caso en las parroquias rurales del cantón Ambato*. [Tesis de Maestría, Quito, UCE]. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/11976?mode=ful>

Warnock Report. (1978). *Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>

Wulf, Christoph. (2015) La felicidad de la familia reflejada en la narrativa, la imagen y el performance. En Murillo, Gabriel. *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria* (pp. 21-56). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. Jomtiem, Tailandia.
http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca. Documento aprobado en la Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad, auspiciada por la UNESCO y el Gobierno de España*. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF.

UNESCO. (2000). *Foro Mundial sobre la Educación, Informe Final*.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>

Zibetti, Marli y Proença, Marilene. (2007). Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. *Educação e Pesquisa*, 33(2), 247-262.

Zamora, Luis Fernando y Mendoza, Adriana. (2018). La formación de educadores para el trabajo rural: el reto planteado por la escuela rural multigrado en Colombia. *Nodos y nudos*, 6(45), 74-87. doi: 10.17227/nyn.vol 6.num 45-8326

Zuluaga, Olga. (1997). Prólogo. En Sáenz, Javier., Saldarriaga, Oscar y Ospina, Armando. *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946* (vol. 1). Medellín: Colciencias, Foro Nacional por Colombia, Uniandes, Universidad de Antioquia.

Anexos

Diarios de campo

DIARIO DE CAMPO		
Fecha: 30 de julio de 2021	Modalidad: Virtual	Lugar: Enlace Meet
Participantes: Marisol Rodríguez Silva, Betsabé Romero Mahecha, Deisy López Mora y María Margarita Gutiérrez Rueda		
Objetivo: Generar un primer acercamiento entre las maestras para reconocer su trayectoria, formación y experiencia docente.		
Preguntas generadoras de conversación: Se realiza un primer acercamiento con las maestras que harán parte de la investigación y se proponen preguntas generadoras de conversación alrededor de los siguientes ejes temáticos: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Quién es la maestra? • ¿Cuál ha sido la formación o trayectoria de la maestra? • Recuento de su experiencia en la ciudad o el campo • ¿Cuál ha sido la experiencia docente y de vida en relación con la discapacidad? 		
Descripción del ambiente de conversación: En la sesión hubo una conexión como mujeres que viven realidades en las instituciones educativas, pero que, a su vez, viven el ser-mujer desde la narración de situaciones familiares y personales. En el caso de la experiencia de una maestra que además es madre de un niño con discapacidad fue un punto de reconocimiento de lo que una mujer tiene como responsabilidad, además de enseñar a otros niños y niñas. También, el escuchar el recorrido experiencial desde los primeros trabajos algunos con baja remuneración en el campo de la docencia, fue reconocer la pasión por un oficio más allá de la ganancia económica.		

Interpretaciones iniciales:

La primera sesión desarrollada con las maestras evidencia una apertura para conocer a las otras, cada maestra comparte abiertamente su desarrollo profesional y algunos relatos de carácter personal.

Por otra parte, se enmarca la diferencia puntual entre la ciudad y el campo; es decir, cada escuela independientemente de su ubicación geográfica plantea retos para las maestras en relación con lo educativo, político y administrativo.

El diálogo entre las maestras es atento y de escucha, entre ellas se preguntan, comparten desafíos o se asombran y expresan admiración.

DIARIO DE CAMPO		
Fecha: 30 de septiembre de 2021	Modalidad: Virtual	Lugar: Enlace Meet
Participantes: Marisol Rodríguez Silva, Betsabé Romero Mahecha, Deisy López y María Margarita Gutiérrez		
<p>Objetivo:</p> <p>El propósito del segundo encuentro con maestras está enfocado en conversar sobre la experiencia personal en relación con la atención a niños y niñas con discapacidad en las instituciones educativas.</p>		
<p>Preguntas generadoras de conversación:</p> <p>Esta sesión se divide en dos momentos. Momento 1</p> <p>Algunas preguntas orientadoras para la conversación son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo es el apoyo del gobierno y de la institucionalidad para el desarrollo de su trabajo en la institución educativa? • ¿La institución educativa cuenta con orientadora y personal de apoyo en inclusión? • ¿Cómo es la atención a niños y niñas con discapacidad en la institución educativa? • ¿Cómo se siente al trabajar con niños y niñas con discapacidad? <p>Momento 2</p> <p>Posteriormente, se comparte el video https://www.youtube.com/watch?v=-2-F0KK1C_k para conversar sobre el, teniendo en cuenta las siguientes preguntas generadoras de conversación.</p>		

¿Qué opina sobre la frase “el sistema es el que debe adaptarse a los estudiantes y no los estudiantes al sistema educativo”?

¿Cómo es el sistema educativo colombiano y las políticas y las leyes que promulga referentes a la inclusión educativa?

Descripción del ambiente de conversación:

Entre las maestras se enviaron saludos de ánimo en medio de la virtualidad, pues reconocen en el relato de las compañeras situaciones similares que enfrentan en la escuela y la inclusión educativa.

En ocasiones, después de los “desahogos” las maestras piden excusas si fueron muy fuertes con sus apreciaciones a lo que como investigadora- maestra respondo que el propósito de esta investigación es ser un catalizador de su experiencia y por lo tanto, de sus emociones, que nada de lo que digan o expresen va a ser manejado de forma inadecuada y que siempre se contará con su lectura previa y aprobación para publicación.

Interpretaciones iniciales:

Durante la conversación las maestras compartieron su experiencia en medio de la pandemia y los cambios que han sufrido en relación con la carga académica y la afectación a la salud, específicamente a la voz pues el tapabocas apaga la voz durante las clases presenciales.

También, relataron entre ellas el número de estudiantes por aula en la modalidad de presencialidad. Cabe señalar que es mucho mayor la cantidad de estudiantes en las escuelas urbanas que en las rurales.

Entre las maestras se enviaron saludos de ánimo en medio de la virtualidad, pues reconocen en el relato de las compañeras situaciones similares que enfrentan en la escuela y la inclusión educativa.

DIARIO DE CAMPO		
Fecha: 23 de enero de 2022	Modalidad: Presencial	Lugar: Escuela San Luis, vía la Vega, Cundinamarca
Participantes: Marisol Rodríguez Silva		
Objetivo: Reconocer el espacio escolar donde trabaja la maestra y poder indagar sobre cuestiones de índole personal.		
Preguntas generadoras de conversación: Reconocimiento de la escuela con la guía de la maestra. ¿Cómo es el ambiente laboral en la escuela rural San Luis? ¿Cómo es la relación con los padres de familia y específicamente en casos de estudiantes con discapacidad? Puede describir cómo es el apoyo de la institución frente al trabajo pedagógico en inclusión. ¿Quién es Marisol Rodríguez como mujer? Descripción ¿Ha vivenciado situaciones de exclusión o discriminación? ¿Cuáles? ¿Cree que estas situaciones de exclusión o discriminación le han ayudado a comprender la inclusión educativa?		
Descripción del ambiente de conversación: La conversación se dio mientras Marisol realizaba un recorrido por la escuela, describiendo a detalle cada espacio que la compone. Además, estaban presentes otras maestras que en momentos hicieron parte de la conversación y se mostraron abiertas al diálogo.		
Interpretaciones iniciales: Se evidencia un fuerte compromiso de Marisol por la escuela rural, aun cuando esto signifique realizar actividades en horarios distintos a los de su jornada laboral. Además, a partir del relato		

y la visualización de los espacios físicos se muestra una alianza con las familias, que, en muchas ocasiones son quienes gestionan recursos a partir de bazares o rifas.

En cuanto a la descripción que Marisol realiza de sí misma se puede entrever un compromiso por demostrar que las maestras rurales son mucho más de lo que se menciona ocasionalmente. También, ella expresa interés por seguir formándose y hacer parte de grupos de investigación.

Por otra parte, Marisol menciona la empatía como parte fundamental en el ejercicio docente, específicamente cuando no como maestra, sino como madre entiende lo que una familia siente al recibir un diagnóstico sobre su hijo o hija. En esta medida ella misma refiere que el haber vivido en el pasado situaciones de exclusión le permitió reconocer situaciones de dolor y poder ayudar a otros y otras en sus propios procesos.

Durante la visita estaban solamente las 3 docentes incluyendo a Marisol, ya que estaban organizando el inicio del año escolar.

DIARIO DE CAMPO		
Fecha: 23 de febrero de 2022	Modalidad: Presencial	Lugar: Escuela El Muña, vereda el Muña, San Francisco Cundinamarca
Participantes: Deisy López Mora		
Objetivo: Reconocer el espacio escolar donde trabaja la maestra y poder indagar sobre cuestiones de índole personal.		
Preguntas generadoras de conversación: Reconocimiento de la escuela con la guía de la maestra. ¿Cómo es el ambiente laboral en la escuela rural El Muña? ¿Cómo es la relación con los padres de familia y específicamente en casos de estudiantes con discapacidad? Puede describir cómo es el apoyo de la institución frente al trabajo pedagógico en inclusión. ¿Quién es Ana Deisy López Mora como mujer? Descripción ¿Ha vivenciado situaciones de exclusión o discriminación? ¿Cuáles? ¿Cree que estas situaciones de exclusión o discriminación le han ayudado a comprender la inclusión educativa?		
Descripción del ambiente de conversación: Se debe mencionar que este encuentro fue aplazado varias veces pues la vía veredal a la Escuela El Muña se encuentra en reparaciones. Finalmente, decidí desplazarme siguiendo la guía en cuanto al transporte que me brindó la profesora Deisy. El recorrido primero fue en bus intermunicipal Bogotá- San Francisco, posteriormente, en el pueblo tomé una moto que me acercara al primer cierre de la vía veredal El Muña para continuar mi recorrido a pie por aproximadamente 40 minutos. Durante el caminé encontré variedad de árboles y flores que acompañan a lado y lado la trocha. El clima es templado y en una parte del camino se pasa por un puente sobre el río San Miguel.		

El espacio de la escuela el Muña es muy agradable y organizado. La profesora Deisy me hace un recorrido mientras los estudiantes están en el descanso de la jornada escolar y toman su refrigerio. Hay una huerta que está en proceso de plantación de semillas.

También se encuentra otra maestra en la institución que maneja los grados preescolares, primero y segundo, mientras que la maestra Deisy tiene a su cargo los grados tercero, cuarto y quinto de primaria.

Interpretaciones iniciales:

Durante el relato la maestra Deisy refiere la importancia de acercarse a los estudiantes por medio de sus intereses y no por medio de la imposición y la autoridad. Expresa gran interés por el nuevo enfoque pedagógico Montessoriano que está en proceso de implementación en todas las escuelas rurales que pertenecen a la Institución Educativa Departamental República de Francia.

Durante su descripción habla sobre su familia, hermanos y madre. También narra lo que ha significado tener un hijo con autismo y recibir por parte de la familia actitudes de discriminación y rechazo.

DIARIO DE CAMPO		
Fecha: 23 de febrero de 2022	Modalidad: Presencial	Lugar: Restaurante, Bogotá
Participantes: Betsabé Romero Mahecha		
Objetivo: Indagar sobre cuestiones de índole personal y motivar la autodescripción.		
Preguntas generadoras de conversación: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo es el ambiente laboral en el Colegio La Felicidad? • ¿Cómo es la relación con los padres de familia y específicamente en casos de estudiantes con discapacidad? • Puede describir cómo es el apoyo de la institución frente al trabajo pedagógico en inclusión. • ¿Quién es Betsabé Romero Mahecha como mujer? Descripción • ¿Ha vivenciado situaciones de exclusión o discriminación? ¿Cuáles? • ¿Cree que estas situaciones de exclusión o discriminación le han ayudado a comprender la inclusión educativa? 		
Descripción del ambiente de conversación: <p>Teniendo en cuenta que como investigadora laboro en la misma institución que la maestra Betsabé, decidimos conjuntamente realizar este encuentro en otro espacio que no fuera el institucional.</p> <p>Al inicio del encuentro fue un desahogo de todo lo que ha significado para Betsabé volver a la presencialidad en un colegio con una alta exigencia académica. Además, como investigadora y específicamente como maestra que hace parte de la investigación, este encuentro posibilitó que me describiera en un ejercicio dialogado con otra par.</p>		

Interpretaciones iniciales:

Betsabé relata su camino en la inclusión y lo que para ella son los retos que se enfrentan en su institución. Ella evidencia una falta de programas donde los estudiantes con discapacidad puedan acceder a talleres para su bachillerato, ya que para ella están en la institución, pero van a darse ciertos contenidos que no podrán alcanzar y un taller vocacional podría ser una alternativa para el futuro.

Por otra parte, se describe como mujer, hija, amiga, amante y con situaciones de discriminación que sufrió al no poder ser madre por cuestiones biológicas. Además, narra que en su adolescencia sufrió de acné severo y aunque ella no lo veía grave, fue su madre quien lo hizo evidente.

Se puede interpretar a partir de reflexiones de Betsabé donde no permite que nadie pase por encima de ella, defiende su soledad y su independencia.

DIARIO DE CAMPO		
Fecha:	Modalidad: Presencial	Lugar: San Francisco, Cundinamarca
Participantes: Marisol Rodríguez Silva, Betsabé Romero Mahecha, Deisy López y María Margarita Gutiérrez		
Objetivo: Conversar entre las cuatro mujeres- maestras a partir de fotografías.		
Preguntas generadoras de conversación: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles han sido los momentos o situaciones personales más importantes que quisieras compartir a través de fotografías? • ¿Cuáles han sido los momentos o situaciones a nivel profesional más importantes que quisieras compartir a través de fotografías? 		
Descripción del ambiente de conversación: <p>Como investigadora, pero como mujer- maestra quise realizar el cierre de las sesiones de conversaciones con un encuentro presencial para invitarlas a almorzar y poder compartir un café con todas las maestras participantes.</p> <p>Fue muy grato encontrarnos desde las primeras horas de la mañana y poder caminar en el pueblo, conocer un poco de la historia de San Francisco y escuchar más relatos de sus esferas personales.</p> <p>Durante el almuerzo, sentí que fue un espacio de catarsis en el que cada una mencionó situaciones que usualmente no se comparten entre maestras. Fue muy importante para mí como maestra escucharlas decir que no sabían por qué contaban tantas cosas de su vida personal, pero que se sentían en un ambiente seguro y tranquilo para poder hacerlo.</p>		

Interpretaciones iniciales:

Lo primero que observé fue que, aunque antes no nos habíamos reunido presencialmente todas, parecía como si existiera una especie de complicidad y confianza de años de amistad. Cada una inició contando cómo estaba, qué responsabilidades tenía o asumía por mandato muchas veces de la familia. Además, algunas compartieron sus talentos en otras áreas de la vida, conectándose con su espiritualidad y la naturaleza.

Durante el taller de fotografías todas escucharon atentamente el relato de las otras, procuré no ser yo quien preguntaba, sino atender a la conversación fluida que se generaba entre ellas y de qué forma ellas parecían liderar la actividad y no yo como investigadora.

Fotos Institución Educativa Departamental República de Francia

Fotos Escuela Rural El Muña

Costado exterior de un aula de clase



Parque Infantil



Corredor de la escuela



Aula de clase maestra Deisy



Palma en la cancha de la escuela



Camino veredal hacia la escuela



Fotos Escuela Rural San Luis

Fachada escuela



Cocina



Aula de clases de la maestra Marisol



Corredor de la escuela



Cancha y parque infantil



Fotos Institución Educativa Distrital La Felicidad

Aula de clase maestra Betsabé



Biblioteca



Auditorio



Patio central



Aula de clases maestra Margarita



Terraza de los salones



Revisión de Revistas Colombianas sobre Educación

Revista Pedagogía y Saberes

La revista Pedagogía y Saberes es una publicación de la Universidad Pedagógica Nacional de la Facultad de Educación desde el año 1990. La periodicidad de la revista es semestral y está dirigida a investigadores en el área de educación y pedagogía que están interesados en las investigaciones relacionadas en estas áreas.

Se hallaron diez artículos con las palabras claves: educación inclusiva, discapacidad y diversidad.

Año	Artículo con palabras claves: educación inclusiva, discapacidad, diversidad
2009- 1 Núm. 30. Temática Abierta	0
2009-2 Núm. 31. Temática Abierta	Diversidad cultural e implicaciones en la enseñanza de las ciencias: reflexiones y avances. Adela Molina Andrade, Carmen Alicia Martínez, Carlos Javier Mosquera y Lyda Mojica.
2010-1. Núm. 32. Educación inclusiva y TICs	<ul style="list-style-type: none"> - La discapacidad en relación con la educación, la justicia social y la calidad de vida. Nahir Rodríguez de Salazar. - Diferencia y Educación: Implicaciones del reconocimiento del otro. Sandra Guido Guevara. - Comprensión de los procesos de inclusión educativa de estudiantes sordos desde una perspectiva organizacional. Pablo Alejandro Salazar, Rita Flórez y Clemencia Cuervo.
2010-2 Núm. 33. Pedagogía, campo y formación	

	0
2011-1 Núm. 34. Afroeducación: historia, experiencias y pensamiento pedagógico	0
2011-2. Núm. 35. Educación Superior y Universidad	0
2012-1. Núm. 36 Temática abierta	La inclusión como dominación del otro por él mismo. Alfredo Veiga- Neto y Mauro Corcini- Lopes.
2012-2. Núm. 37 Infancia-s, cultura y educación	0
2013-1. Núm. 38 Biopolítica y educación	El imperativo de la inclusión y el sujeto empresario de sí mismo en la contemporaneidad. Iolanda Montano dos Santos y Viviane Klaus.
2013-2. Núm. 39 Formación de Maestros	0
Año	Artículo con palabras claves: educación inclusiva, discapacidad, diversidad
2014-1 Núm. 40. Cultura política, educación y constitución de subjetividades	0
2014-2 Núm. 41 . Políticas educativas y educación	0
2015. 1. Núm. 42. Saberes escolares	0
2015. 2. Núm. 43. 25 años	0
2016. 1. Núm. 44. Cuerpo, saberes y subjetividad en la educación y la pedagogía	Interseccionalidad e inclusión en la educación superior: Consideraciones sobre la Universidad Nacional de Colombia. María Lucía Rivera Sanín.
2016. 2. Núm. 45.	- Formación de maestros y maestras para y desde la diversidad cultural. Hilda Mar Rodríguez, Victor Alexander Yarza y Jesús Alberto Echeverri. - El Proyecto Pescar como estrategia educacional de inclusión productiva. Daniela Órtacio y Karla Saravia.

	- Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. Sandra Arizabaleta y Andrés Ochoa.
2017. 1. Núm. 46 . Pensadores y educación	0
2017. 2. Núm. 47. Filosofía y Pedagogía: una relación necesaria	0
2018. 1. Núm. 48. Educación y Tecnología	0
2018. 2. Núm. 49. Perspectiva y métodos de investigación en Pedagogía y Educación	0
2019. 1. Núm. 50 Sobre la pedagogía y otros saberes. Número conmemorativo	0

Revista Educación y Pedagogía

La revista Educación y Pedagogía de la Universidad de Antioquia de la Facultad de Educación, se desarrolla en el marco de la discusión de saberes y conceptos alrededor de la educación y pedagogía que problematiza las teorías generadas alrededor de estos campos y que posibilita el diálogo entre investigaciones y experiencias; la forma escritural puede ser tipo artículo, investigaciones o reseñas. La revista tiene publicaciones con frecuencia cuatrimestral.

El último año de publicación fue el 2013 con el número 64-65 en una misma edición. A partir del año 2012 la segunda publicación vincula también la tercera siendo en un mismo número 63 y 64.

Se hallaron 3 artículos con las palabras claves: educación inclusiva, discapacidad y diversidad.

Año	Artículo con palabras claves: educación inclusiva, discapacidad, diversidad
2009- 1 Núm. 53. Educación para la ciudadanía	0
2009-2 Núm. 54. Arquitectura escolar	0
2009-3. Núm. 55. Educación Artística	0
2010-1 Núm. 56. ¿Inclusión?	<ul style="list-style-type: none"> - Educación especial e inclusión: aportaciones desde la investigación. Silvia Molina y Charlotte Holland. - Impacto de la exclusión educativa en ámbitos sociales. Natalija Vrečer, Petra Javrh y Marta Capllonch. - Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación. Carlos Skliar.

2010-2 Núm. 57. Historia de la educación de anormales y de la educación especial en Iberoamérica	0
2010-3. Núm. 58. Políticas educativas en América Latina	0
2011-1. Núm. 59. Educación Matemática: Enfoque Sociocultural	0
2011-2. Núm. 60. Nuevas infancias y adolescencias	0
2011-3. Núm. 61. Narrativa(S), (Auto)Biografía(S) y Formación	0
Año	Artículo con palabras claves: educación inclusiva, discapacidad, diversidad
2012-1. Núm. 62. Educación y Cibercultura: campos de estudio, retos y perspectivas	0
2012-2. Núm. 63- 64	0
2013-1. Núm. 65- 66	0

Revista Educación y Educadores

La revista Educación y Educadores pertenece a la Facultad de Educación de la Universidad de la Sabana, su circulación es cuatrimestral en los meses de enero, mayo y septiembre. Se propone divulgar investigaciones y reflexiones sobre el tema de educación y pedagogía que son de interés para profesionales en el área de educación.

En la revisión adelantada se encontraron cuatro textos que tienen como palabras claves: educación inclusiva, discapacidad y diversidad.

Año	Artículo con palabras claves: educación inclusiva, discapacidad, diversidad
2009- Vol. 12. Núm. 1.	0
2009- Vol. 12. Núm. 2.	0
2009- Vol. 12. Núm. 3.	0
2010- Vol. 13. Núm. 1.	0
2010- Vol. 13. Núm. 2.	0
2010- Vol. 13. Núm. 3.	0
2011- Vol. 14. Núm. 1.	0
2011- Vol. 14. Núm. 2.	0
2011- Vol. 14. Núm. 3.	0
Año	Artículo con palabras claves: educación inclusiva, discapacidad, diversidad
2012- Vol. 15. Núm. 1.	0
2012- Vol. 15. Núm. 2.	0
2012- Vol. 15. Núm. 3.	0

2013- Vol. 16. Núm. 1.	0
2013- Vol. 16. Núm. 2.	0
2013- Vol. 16. Núm. 3.	0
2014- Vol. 17. Núm. 1.	0
2014- Vol. 17. Núm. 2.	Actitud de universitarios hacia las personas con discapacidad.
2014- Vol. 17. Núm. 3.	0
2015- Vol. 18. Núm. 1.	<p>- Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile. Diana Vásquez Orjuela.</p> <p>- El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos. Yolima Beltrán Villamizar, Yexica Lizeth Martínez Fuentes, Ángela Sofía Vargas Beltrán.</p>
2015- Vol. 18. Núm. 2.	0
2015- Vol. 18. Núm. 3.	0
2016- Vol. 19. Núm. 1.	- Experiencia de inclusión en educación superior de estudiantes en situación de discapacidad sensorial. Solange Tenorio Eitel y María José.
2016- Vol. 19. Núm. 2.	0
2016- Vol. 19. Núm. 3.	0
2017- Vol. 20. Núm. 1.	0
2017- Vol. 20. Núm. 2.	0

2017- Vol. 20. Núm. 3.	0
2018- Vol. 21. Núm. 1.	0
2018- Vol. 21. Núm. 2.	0
2018- Vol. 21. Núm. 3.	0

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

La revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud tiene una periodicidad en sus publicaciones semestralmente. Sus artículos son resultado de investigaciones inter y transdisciplinarios que permiten conocer y debatir saberes sobre la niñez y juventud de Colombia. Tiene como base el programa de doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, de la alianza Universidad de Manizales y Cinde, en Manizales, Colombia.

A partir de la revisión desde el año 2009 hasta el 2019 se hallaron cuatro artículos que indagan sobre las palabras claves: educación inclusiva, discapacidad y diversidad.

Año	Artículo con palabras claves: educación inclusiva, discapacidad, diversidad
2009- Vol. 7. Núm. 1.	0
2009- Vol. 7. Núm. 2.	0
2010- Vol. 8. Núm. 1.	0
2010- Vol. 8. Núm. 2.	0
2011- Vol. 9. Núm. 1.	0
2011- Vol. 9. Núm. 2.	0
2012- Vol. 10. Núm. 1.	0
2012- Vol. 10. Núm. 2.	0
2013- Vol. 11. Núm. 1.	0
2013- Vol. 11. Núm. 2.	0
2014- Vol. 12. Núm. 1.	0

2014- Vol. 12. Núm. 2.	0
2015- Vol. 13. Núm. 1.	La diversidad en la construcción de mundo de niños y niñas de dos culturas. Nolfá Ibáñez-Salgado.
2015- Vol. 13. Núm. 2.	0
2016- Vol. 14. Núm. 1.	0
2016- Vol. 14. Núm. 2.	Apuesta política sobre discapacidad desde el discurso de niños y niñas. Karim Garzón-Díaz. Educación inclusiva en contextos inéditos: La implementación de la Pedagogía Hospitalaria. Ascensión Palomares-Ruiz, Belén Sánchez-Navalón, Daniel Garrote-Rojas.
2017- Vol.15. Núm. 1.	0
2017- Vol. 15. Núm. 2.	Discapacidad y configuración del Capital Emocional (CE): el caso de tres padres. Nora Aneth Pava- Ripoll.
2018- Vol. 16. Núm. 1.	0
2018- Vol. 16. Núm. 2.	0
2019- Vol. 17. Núm. 1.	0

Revista Colombiana de Educación

Es una revista de la Subdirección de Gestión de Proyectos – Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional que inició desde el año 1978. Sus publicaciones son investigaciones inéditas sobre educación, revisiones sistemáticas de literatura y estudios teóricos alrededor de la pedagogía y la educación. Sus publicaciones son semestrales.

Durante la revisión sistemática desde el año 2009 hasta el año 2019, se encontraron 9 textos donde se hace referencia a educación inclusiva, discapacidad y diversidad.

Año	Artículo con palabras claves: educación inclusiva, discapacidad, diversidad
2009- 1 Núm. 56. Ciencias y Tecnología	0
2009-2 Núm. 57. Pedagogía Urbana	Diversidad cultural e implicaciones en la enseñanza de las ciencias: reflexiones y avances. Adela Molina Andrade, Carmen Alicia Martínez Rivera, Carlos Javier Mosquera Suárez y Lyda Mojica Rios.
2010-1. Núm. 58. Tecnologías de la información aplicadas a la educación	0
2010-2 Núm. 59. Educación, Pedagogía, Maestro y Bicentenario	Pensamiento de Simón Rodríguez: la educación como proyecto de inclusión social. Bárbara García Sánchez.
2011-1 Núm. 60. Aporte de Piaget al campo de la Educación y la Pedagogía	De la Epistemología constructivista piagetiana, el reconocimiento de la cultura y de la diversidad para la formación en escenarios culturalmente diversos. Norma Constanza Castaño.

2011-2. Núm. 61 Trayectorias de intelectuales de la educación en América Latina	0
2012-1. Núm. 62 Historia, memoria y formación: violencia socio-política y conflicto armado	0
2012-2. Núm. 63 Educación, Subjetividad y Estética	0
2013-1. Núm. 64 Estilística Educativa	Los estilos de enseñanza de los docentes de la Licenciatura en Educación con Énfasis en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional. Carolina Hernández Valbuena y Diana Margarita Abello Camacho
2013-2. Núm. 65 Educación y Gubernamentalidad	0
Año	Artículo con palabras claves: educación inclusiva, discapacidad, diversidad
2014-1 Núm. 66 Educación Basada en la Evidencia	0
2014-2 Núm. 67 La excelencia docente: un debate que avanza	Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión. Pilar Arnaiz Sánchez y Cecilia Ma. Azorín Abellán
2015. 1. Núm. 68 Más sobre excelencia docente: reiteraciones y olvidos	0
2015. 2. Núm. 69 Educación e interculturalidad en América Latina. Retos y perspectivas	0
2016. 1. Núm. 70 Lo público y lo privado en los sistemas educativos: diferencias, tensiones y equilibrios	0

2016. 2. Núm. 71 Educación, subjetividades y memoria en procesos de transición política	0
2017. 1. Núm. 72 La puesta en vilo de las humanidades	0
2017. 2. Núm. 73 Dossier: Equidad y educación matemática, parte 1	<p>Transición educativa de estudiantes con discapacidad: más allá de la escuela. ¿Qué pasará con él cuando yo ya no esté viva? Maximus Monaheng Sefhoto.</p> <p>Respuesta educativa en la atención a la diversidad desde la perspectiva de profesionales de apoyo. Carolina Cornejo-Valderrama.</p>
2018. 1. Núm. 74 Dossier: Equidad y educación matemática, parte 2	Oportunidades de aprendizaje en matemáticas para estudiantes con discapacidad intelectual. Sebastián Howard-Montaner, Constanza San Martín, Natalia Salas-Guzmán, Pamela Margarita Blanco-Vargas y Cecilia Jacqueline Díaz-Cárcamo.
2018. 2. Núm. 75 Dossier: Bilingüismo y educación	The Journey towards Inclusion: Exploring the Response of Teachers to the Challenge of Diversity in Schools. Cecilia María Azorín-Abellán.
2019. 1. Núm. 80 Dossier: Educación ética	0

Revista Educación y Ciudad

Es una revista colombiana del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP. Las temáticas principales que aborda la revista se encuentran en el campo de la educación y la pedagogía en relación con las investigaciones desarrolladas por maestros e investigadores de la región, país y otras latitudes. La revista se publica semestralmente en los meses de junio y diciembre y es de acceso abierto. La revista publica artículos de tres tipos teniendo en cuenta la referencia de Colciencias; artículos de revisión los cuales son resultado de análisis y sistematizaciones. El segundo tipo de artículo es el de investigación que debe comprender cuatro partes: introducción, metodología, resultados y conclusiones además de describir detalladamente la procedencia de la investigación o investigaciones que se hayan tomado como base. El tercer artículo es de reflexión donde el autor desde una crítica o perspectiva analítica presenta resultados de investigación sobre un tema específico y recurriendo a fuentes originales.

Durante la revisión de la revista Magisterio se encontraron 9 textos que tienen artículos relacionados con las palabras claves de interés: educación inclusiva, discapacidad y diversidad desde el año 2009 al 2018-2, ya que las publicaciones se hacen en junio y diciembre; aún no se ha publicado la del año 2019.

Año	Artículo con palabras claves: educación inclusiva, discapacidad, diversidad
2009-1. Núm. 16. Pedagogía Ciudadana	0
2009- 2. Núm. 17. Convivencia Ciudadana	La formación en la diversidad y con la diversidad: una necesidad para la formación ciudadana de la población con limitación visual. Olga Lucía León Corredor y Dora Inés Calderón.
2010-1. Núm. 18. Culturas Juveniles del siglo XXI	0
2010-2. Núm. 19. Factores asociados a la calidad de la educación	0

2011- 1. Núm. 20. Investigación en Formación Docente	0
2011- 2. Núm. 21. Diversidad cultural y educación	<ul style="list-style-type: none"> - Alteridad, diversidad cultural y enseñanza de las ciencias: Perspectivas de los profesores. Lyda Mojica R y Adela Molina Andrade - Reflexiones sobre la relación entre interculturalidad e inclusión educativa, para personas en condición de discapacidad. Marlem Jiménez. - Personajes en blanco y negro en los libros de texto de educación de los religiosos entre interculturalidad e inclusión educativa, para personas en condición de discapacidad. Sergio Luis do Nascimento.
Año	Artículo con palabras claves: educación inclusiva, discapacidad, diversidad
2012-1. Núm. 22. Saberes y conocimientos, un debate necesario en la escuela	0
2012-2. Núm. 23. Relaciones entre saber y conocimiento	0
2013-1. Núm. 24. Educación para la primera infancia	<ul style="list-style-type: none"> - Aproximación al tema de inclusión social en el marco de dos investigaciones acerca de creencias sobre el juego en la práctica docente del profesorado, en dos centros infantiles de la Secretaria Distrital de Integración Social (SDIS). Sandra Marcela Durán Chiappe. - Diversidad cultural en la primera infancia: un reto educativo en contextos urbanos. Andrea Muñoz Barriga.
2013-2. Núm. 25. Nuevos lenguajes y educación	0

2014-1. Núm. 26. Pedagogías otras: diversidades y educación	<ul style="list-style-type: none"> - Tránsito de la educación especial a la educación inclusiva: sendas diferenciadas en el entorno educativo. Diana Patricia García Ríos y María del Socorro Jutinico Fernández - Diversidad cultural en la escuela pública colombiana 1960-2010. Marco Tulio Cárdenas Forero. - La interculturalidad: usos y abusos. Javier Guerrero Rivera
2014-2. Núm. 27. Políticas educativas: hacia un proyecto educativo nacional.	0
2015-1. Núm. 28. Educación y otras narrativas en la escuela	0
2015-2. Núm. 29. Rutas posibles en la producción de saber y conocimiento	0
2016-1. Núm. 30. Escuela, memoria y territorio	0
2016-2. Núm. 31. Educación, escuela y paz	0
2017-1. Núm. 32. Innovación Educativa	0
2017-2. Núm. 33. Conocimiento y Política Públicas Educativas	<ul style="list-style-type: none"> - Liderazgo para la inclusión y para la justicia social: El desafío del liderazgo directivo ante la implementación de la Ley de Inclusión Escolar en Chile. Autores: Andrea Carrasco Sáez y Pablo González Martínez. - Inclusión educativa y convivencia escolar en Chile: Una mirada a partir de discursos de directores de escuela. Claudio Andrés Montoya Ojeda y Diego Eliseo Barraza Rubio

2018-1. Núm. 34. Políticas públicas educativas: trayectorias y desafíos	Presencias y ausencias de la discapacidad en la escuela. Marlem Jiménez Rodríguez
2018-2. Núm. 34. Industrias culturales y educación	Formación humana, interculturalidad e inclusión desde el cine clásico de Cantinflas. José Eriberto Cifuentes Medina.