

Escuelas para las diferencias. Condiciones de posibilidad en el marco de la Justicia Social

María Alejandra Murte Bolívar

Tesis presentada como requisito para optar por el título de

Magister en Educación

Directora:

María Cristina Martínez Pineda

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Bogotá, Colombia

2024

Dedicatoria

“La justicia nunca se experimenta directamente. En cambio, sí experimentamos directamente la injusticia, y sólo a través de ella nos hacemos una idea de lo que es la justicia” Fraser (2012)

A mi abue Stella y a los otros que como ella nunca la experimentaron, pero siempre la soñaron.
Llegaron los tiempos mejores, y te llevo en cada uno de ellos.

Agradecimientos

A cada uno de mis colegas docentes que de manera desinteresada y con todo su amor a la profesión participaron en esta investigación y me permitieron visibilizar su experiencia y sus propias reflexiones, gracias por su tiempo, su disposición, su sinceridad y por la confianza que siempre me brindaron.

A la profe María Cristina Martínez no sólo por acercarme al proceso investigativo desde la justicia social, sino por ser siempre una luz, por el apoyo y la paciencia no solo académico sino personal, por las largas jornadas de revisión y las observaciones que siempre me hacían recordar el por qué y el para que.

A mi mami y mi hermana gracias por apoyar cada paso que doy, gracias por alivianarme muchas cargas, por escucharme y animarme cada vez que quería desfallecer, por siempre creer en mí, por amarme y consentirme con tinto, galletas, desayunos, abrazos, mensajes o simples miradas.

Al amor por hacer equipo conmigo, por no solo disponer de tu tiempo para sostener y construir un hogar mientras yo me dedicaba a la investigación; sino por leerme, criticarme, competir y hacer tan tuyo como mío este sueño, gracias por creer en mí aun cuando yo no lo hago. “Es tan lindo saber que usted existe”.

A la razón de mi equilibrio, gracias por llegar a mi vida en el momento preciso, gracias por animarme a ser mejor mujer, por motivarme a cumplir mis sueños, gracias por ceder tu tiempo y tus espacios, por cambiar tus textos de animales, carros y fantasía por textos académicos sobre diferencia y justicia social, por todas las noches en que me acompañaste y por todos los días en que tu risa y tu amor fue lo único que me animo. Este documento no sólo refleja en lo que creo sino lo que sueño para ti.

A mi familia tanto Torres como Bolívar por el apoyo y la compañía, por los chistes y las comparaciones que de una u otra forma me animaban.

A mí misma por atreverme a estudiar, a investigar, por materializar lo que me sueño y por persistir aun cuando todo se veía oscuro.



FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

Yo, **María Alejandra Murte Bolívar** declaro que este trabajo de grado, elaborado como uno de los requisitos para obtener el título de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, es de mi entera autoría. Que no copio, que no utilizo ideas, formulaciones, citas integrales o ilustraciones diversas, extraídas de cualquier obra, artículo, memoria, etc. (en versión impresa o electrónica) sin mencionar, excepto en donde se indique lo contrario debidamente presentado su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía. También declaro que este documento no ha sido sometido para su calificación en ninguna otra institución académica.

María Alejandra Murte
03 de Marzo de 2025

Tabla de contenido

Introducción	6
Capítulo 1: Referentes del proyecto de investigación	9
1.1. Justificación.....	9
1.2. Problema de Investigación	10
1.3. Objetivos	14
1.3.1. <i>Objetivo General</i>	14
1.3.2. <i>Objetivos Específicos</i>	14
Capítulo 2: Estado del arte.....	15
2.1. Atención a poblaciones a partir de la Educación inclusiva.	19
2.2. Entre lo normativo y la práctica pedagógica	33
Capítulo 3: Referentes conceptuales y normativos	40
3.1. Referentes Conceptuales y Teóricos	40
3.1.1. <i>Sobre la escuela. Un contexto de exclusiones e inclusiones</i>	40
3.1.2. <i>Escuelas para las diferencias. Principios y enfoques que las sustentan</i>	45
3.1.3. <i>Abordajes para la mirada desde la justicia social</i>	54
3.2. Referentes Normativos	58
Capítulo 4: Diseño metodológico	80
4.1. Enfoque y tipo de investigación	80
4.2. Técnicas de Investigación.....	83
4.3. Fases de la investigación.....	84
4.4. Población	86
4.5. Contexto y caracterización de las IED participantes.....	89
Capítulo 5: Hallazgos y análisis	103
5.1. ¿Cómo hablar de diferencia? Diversidad y diferencias en la escuela.....	104
5.2. Barreras para garantizar la atención a las diferencias.....	109
5.3. ¿Cómo responder a las diferencias? Voces y experiencias docentes	126
5.4. Ajustes normativos. La experiencia de la IED José Joaquín Castro Martínez	143
5.5. Hacia la educación con justicia social. Principios, criterios y procesos a partir del reconocimiento de las diferencias.	151

5.6. Lo que queda pendiente: Proyecciones y recomendaciones para seguir transitando hacia escuelas con justicia social.....	155
6. Conclusiones y Recomendaciones.....	1633
7. Bibliografía	18080
ANEXOS.....	18982
Anexo 1: Matriz análisis documental	18982
Anexo 2: Entrevista a Docentes	19083
Anexo 3: Entrevista a Estudiantes.....	1925
Anexo 4: Formato de consentimiento.....	1936
Anexo 5: Diario de campo	1969

Tabla de ilustraciones

Ilustración 1	999
Ilustración 2	1022
Ilustración 3	148

Índice de tablas

Tabla 1	16
Tabla 2	75
Tabla 3	78
Tabla 4	88
Tabla 5	1288
Tabla 6	144
Tabla 7	156

Introducción

La construcción de una sociedad más equitativa, que reconozca y valore las diferencias sociales, culturales y personales, se ha convertido en uno de los principales desafíos actuales. En este contexto, la educación y particularmente la escuela, como espacio priorizado para la formación de sujetos, enfrenta el reto de transformar sus prácticas para adaptarse a las necesidades de una sociedad diversa.

Según Rojas (2012) la escuela históricamente ha funcionado como un espacio que responde a unos intereses particulares y a unas relaciones de poder que deciden el tipo de sociedad y sujeto que se debe formar; estos referentes la han convertido, en muchos casos, en un espacio de reproducción de las desigualdades, perpetuando dinámicas de exclusión y discriminación hacia quienes se apartan de las normativas hegemónicas. No obstante, fenómenos como la globalización y la crisis de homogeneidad han impulsado un cambio en la escuela llevándola a reconocer e incorporar en sus prácticas, procesos de inclusión que buscan acoger las diferencias de todos los estudiantes.

La presente investigación, motivada por reflexiones de la experiencia personal y laboral de la investigadora, se basa en la propuesta de Zemelman, (2005) quien señala que la construcción de conocimiento dentro de la postura crítica se expresa desde el sujeto concreto, desde su cotidianidad y la manera en que es capaz de reflexionar sobre sus propios contextos “aunque no sea teórico, ni ideológico, ni nunca sea un hombre que transforme nada” (p. 30). Por tanto, esta investigación desarrolla algunos cuestionamientos sobre la relación de la escuela con las diferencias, al reconocer que, aunque a nivel normativo se especifique dicha relación, la escuela a nivel práctico no ha logrado apropiarse completamente de estas apuestas necesarias. A

partir de ello, emergen interrogantes fundamentales: ¿Cómo lograrlo? ¿Bajo qué condiciones? ¿Qué tipo de educación se requiere? y ¿Con qué propósito?

De acuerdo a esto, el presente trabajo se asumió desde una perspectiva crítico-transformadora, centrada en el análisis de las prácticas que mantienen la exclusión y en la exploración de iniciativas que promueven la construcción de escuelas para las diferencias; para ello se estableció la justicia social como categoría analítica y como elemento articulador, en tanto se orienta a la superación de las desigualdades económicas, culturales y políticas.

En este marco, y a partir de las indagaciones del trabajo de campo se realizó una reflexión sobre los mecanismos y barreras de exclusión que limitan la participación plena de algunos sujetos, los elementos necesarios para atender las diferencias y algunas iniciativas y estrategias que buscan reconfigurar la escuela como un espacio donde las diferencias, entendidas como características inherentes al ser humano pueden expresarse libremente y la educación se convierte en una experiencia de conversación entre unos y otros.

El informe se estructura en cinco capítulos. El primero, ubica el problema de investigación y las motivaciones para realizarla. El segundo, desarrolla el estado del arte a partir de un balance sobre investigaciones realizadas en Colombia y Latinoamérica sobre la relación de la escuela con las diferencias. En el tercero, se desarrollan los referentes conceptuales que se consideran pertinentes para la comprensión de la problemática. En el cuarto, se especifica la metodología y las técnicas de investigación, que incluyen entrevistas, análisis documental y grupo de discusión, en las que participaron 15 docentes de diferentes instituciones del país, 4 estudiantes de secundaria de una institución educativa de Bogotá y un grupo de 22 docentes expertos, que hacen parte de la mesa de inclusión de la localidad de San Cristóbal. Finalmente, el

quinto capítulo presenta los hallazgos de la investigación; organizados a la luz de la justicia social, primero se reconocen las injusticias para posteriormente proponer alternativas para su eliminación, finalmente se presentan las conclusiones generales de la investigación.

Cabe aclarar que esta investigación no solo busca aportar al debate sobre el rol transformador de la educación, sino también inspirar nuevas estrategias que le permitan a las instituciones convertirse en espacios de vivencia de la justicia social y escenarios de formación guiados por los principios de reconocimiento y respeto por las diferencias.

Capítulo 1: Referentes del proyecto de investigación

A continuación, se presenta la problemática central de la investigación, las razones que lo animan, las preguntas y los objetivos de investigación.

1.1. Justificación

Yo quiero un mundo en el que mis hijos crezcan como personas que se aceptan y respetan a sí mismas, aceptando y respetando a otros en un espacio de convivencia en el que los otros los aceptan y respetan desde él aceptarse y respetarse a sí mismos. En un espacio de convivencia de esa clase, la negación del otro será siempre un error detectable que se puede y se quiere corregir. (Maturana, 1988, p. 12)

La presente investigación surgió en primer lugar, desde una serie de reflexiones sobre la propia experiencia como docente orientadora, que en el ejercicio diario ha permitido evidenciar al interior de la escuela, una serie de injusticias que recaen en algunos sujetos. Como lo expresa Fraser (2012) desde el relato del libro “Nunca me abandonen”, se establece un orden social estructurado que justifica la segregación de algunos individuos *otros*; quienes no perciben como injusta su situación, pues al ser la única sociedad que conocen, las acciones que ejercen sobre ellos les parecen normales y naturales.

En segundo lugar, desde la necesidad de visibilizar las acciones que algunos docentes e instituciones desarrollan para de alguna manera, hacer frente a dichas injusticias, además, es necesario tener en cuenta que sus protagonistas no perciben la situación de la misma manera que quienes la observan desde una perspectiva externa. En este sentido, la importancia de esta investigación radica en la urgente necesidad de repensar el papel de la escuela, como espacio

seguro de aceptación e inclusión desde las diferencias y a su vez, como elemento de transformación social.

De acuerdo, con la investigación realizada, se evidenció un interés previo en distintas investigaciones por generar transformaciones al interior de la escuela que superen su mirada homogeneizadora. Aunque también, se reconoce que es necesario poner la vista sobre lo que falta, lo que no hacen las institucionales y en la transformación radical de los elementos que componen la escuela.

De tal modo que, hacer un aporte en esta vía con algunas experiencias docentes e institucionales, podrá contribuir si no de manera directa, si de forma alterna a las investigaciones que se han llevado a cabo y al fortalecimiento de las iniciativas que se continúan gestando en los docentes y escuelas que hicieron parte del proceso investigativo.

1.2. Problema de Investigación

La atención de las diferencias al interior de la escuela se ha constituido en un proceso de especial relevancia en la medida en que se ha desarrollado desde múltiples escenarios y con constantes cambios. La escuela “se ve influenciada no sólo por decisiones de carácter pedagógico o didáctico, sino por otras de procedencia muy diversa: políticas, económicas, ideológicas, culturales (...) que la condicionan y determinan” (Muntaner, 2000, p. 03), este hecho permite que se establezcan relaciones hegemónicas y binarias que distinguen entre lo bueno y lo malo, lo normal y lo anormal. Es decir, acciones que promueven la exclusión de unos y el reconocimiento de un tipo de sujetos: masculino, de raza blanca, sanos, heterosexuales, provenientes del mundo urbano.

Puede afirmarse que la escuela como espacio de socialización creado para construir nación, no es ajena a estos procesos de exclusión en la medida, que, clasifica a los estudiantes “entre civilizados e incivilizados; viciosos y virtuosos; ignorantes y letrados” (Alvarez, 1995, p. 92). También, porque “está abocada a naturalizar los discursos racistas, sexistas, clasistas, homófobos y a asumir acríticamente los estereotipos que las ideologías dominantes ponen en circulación” (Soler, Martínez & Peña, 2018, p. 27). Todo esto se hace evidente en cada uno de los discursos y prácticas que se desarrollan en su interior; que son, en parte, derivados de la homogeneización que se ha instalado en la vida cotidiana y en las políticas educativas.

Lo anterior, significa que los sujetos que no encajan en las lógicas instauradas por aspectos como la raza, la edad, el género, la salud, la religión, la condición social, entre otros, se les atribuyen una serie de características de anormalidad o deficiencia. A partir de las que se les da un lugar en la sociedad, por tanto, se les asignan roles que posibilitan su participación y lo que pueden o no hacer.

Por esta razón, durante muchos años fueron excluidos de la escuela; sin embargo, desde “condiciones sociales como la globalización económica y cultural y la crisis de principios de homogeneidad política e identidad nacional” (Guido, 2010, p. 66), se da apertura para su ingreso a la escuela formal y surge la necesidad de generar propuestas que permitan su participación activa en los procesos escolares.

En las últimas décadas han surgido políticas, propuestas educativas y conceptos como integración escolar, educación intercultural e inclusión educativa, sin embargo, estas no logran resolver las problemáticas y deficiencias de atención que se presentan, por el contrario, ponen en

evidencia la necesidad de cuestionar los referentes y modelos desde los que se han concebido dichas acciones.

Lo anterior permite identificar una naturalización de la distancia existente entre unos y otros sujetos. Además, de la intención de las prácticas escolares de establecer estrategias que buscan normalizar a los “diferentes”, en lugar de promover su reconocimiento. Así se establece una primera mirada de la escuela como “reproductora del orden vigente”, que permite la validación y afirmación de la exclusión por medio de prácticas pedagógicas homogéneas que, a pesar de permitir el acceso a la escuela a todos, sin exclusiones, no le permiten ni ofrecen a estos grupos poblacionales la participación plena en los procesos educativos. Sobre esta mirada a la escuela excluyente se han adelantado un sin número de estudios e investigaciones, algunos forman parte de los antecedentes recopilados en el estudio del arte del presente documento.

Por otra parte, desde una perspectiva crítica y emancipatoria, se ubica la escuela como lugar de agenciamiento de posibilidades, de producción de alternativas; como un escenario de formación que no la ve “sometida” a la reproducción de lo impuesto, sino que la reconoce abierta a la construcción de lo posible y lo necesario. La identifica como un escenario de micropolítica en la medida en que es el espacio desde donde se ven “las distancias que tienen las políticas externas con las realidades locales y con las necesidades de los estudiantes” (Soler, Martínez, & Peña, 2018, p. 75) y donde es posible reconocer las exclusiones y las injusticias para permitir procesos de transformación educativa.

Desde esta mirada, es posible destacar que algunas instituciones y algunos maestros le han apostado desde sus prácticas a construir propuestas pedagógicas que reconocen las diferencias. Desde allí, han logrado movilizar su práctica para transformar la relación con los

otros, al permitir que la escuela y específicamente el aula se convierta en un espacio de promoción y defensa real de derechos.

En este sentido, se tornó importante identificar e indagar acerca de estas iniciativas, que representan una posible apuesta para transformar las escuelas en espacios más justos, donde las diferencias sean reconocidas como elementos que nutren el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, en la medida en que el reconocimiento *in situ* en el territorio y en cada contexto, permita identificar las tensiones, entre lo instituido como escuelas homogenizantes excluyentes y los avances instituyentes que surgen en relación con la construcción y configuración de escuelas para la diferencia, será posible avanzar en la construcción de espacios más incluyentes. Con lo anterior, para esta investigación se formula la siguiente pregunta problema.

Preguntas de Investigación

¿Cuáles son los fundamentos y las prácticas pedagógicas que orientan la configuración de escuelas para la diferencia desde la perspectiva de la justicia social?

Preguntas derivadas

- ¿Qué rupturas se hace necesario realizar en las normatividades y las prácticas pedagógicas que legitiman el discurso hegemónico de la exclusión en la escuela?
- ¿Desde qué perspectivas, referentes y enfoques se sustentan las escuelas y el trabajo pedagógico de los maestros que buscan reconocer y afirmar la diferencia de los sujetos?
- ¿Qué principios, criterios y procesos pedagógicos contribuyen a orientar la escuela para que asuma la diferencia como propuesta ética y pedagógica?

Las anteriores preguntas problema posibilitaron la formulación de los objetivos de la investigación.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo General

Reconocer en experiencias institucionales y de aula fundamentos y posibilidades para construir escuelas que asuman las diferencias y avancen hacia una educación con justicia social.

1.3.2. Objetivos Específicos

- Reconocer las barreras y mecanismos de exclusión que han configurado la escuela formal como una institución homogenizante.
- Analizar las diferentes perspectivas, referentes y enfoques que sustentan conceptual y metodológicamente la construcción de escuelas para las diferencias.
- Reconocer los principios y procesos que orientan las acciones educativas de las escuelas y los maestros que asumen la diferencia como propuesta ética y pedagógica para transitar hacia una educación con justicia social.

Capítulo 2: Estado del arte

La preocupación de la escuela por comprender las diferencias ha generado un amplio campo de investigación en lo que respecta a estudios de casos y miradas conceptuales que demuestran la manera en que la escuela a lo largo del tiempo se ha relacionado con los procesos de inclusión y exclusión. Desde la posición de estudiante-investigadora, surgió entonces, un interés por comprender si esta relación verdaderamente posibilita el efectivo derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes o si por el contrario se convierte en un elemento de exclusión y homogenización.

Por tanto, para la construcción de este apartado se acudió a la búsqueda de investigaciones de posgrado y artículos de revistas que aborden la relación diferencia-educación y como se desarrolla en las prácticas pedagógicas, para esto se emplearon como palabras clave: escuela y diferencia, diversidad, escuelas con y para la justicia social. El archivo documental consultado fue obtenido en bases de datos como SciELO, Scopus, Google Académico y Redalyc. Además, se consultaron los repositorios institucionales de la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Santo Tomás, La Universidad Distrital Francisco José de Caldas, IDEP y FLACSO Andes.

Este rastreo documental, compuesto por un total de 38 investigaciones desarrolladas entre 2014 y 2022, permitió identificar que la relación entre diferencia y educación se ha desarrollado principalmente a partir del análisis de propuestas para diversas poblaciones en el marco de la educación inclusiva, así como de la relación entre la normativa y la práctica educativa. Cabe destacar que, del total de investigaciones consultadas, se seleccionaron principalmente 15 documentos, puesto que ofrecían un abordaje más amplio y profundo en cuanto a elementos

como los conceptos de diversidad y diferencia, los cambios de paradigma y la normatividad en la atención a distintas poblaciones y los actores y componentes que conforman la escuela., así mismo, contaban con elementos que pueden ser abordados desde la mirada de la justicia social. Los demás documentos se emplearon para complementar y validar la información ya que contaban con las mismas fuentes normativas o conceptuales de los documentos seleccionados.

Asimismo, estas investigaciones se encuentran alineadas con la normativa vigente y abarcan instituciones de diferentes regiones del país y la ciudad, lo que permitió evidenciar cómo se han venido desarrollando diversas experiencias según cada contexto. Debido a la relevancia e importancia de sus análisis, algunas de estas investigaciones fueron retomadas en el apartado de referentes conceptuales, con el fin de enriquecer la comprensión teórica de la investigación y tres de ellas se usaron como insumo para la caracterización del estudio de caso.

Tabla 1

Estado del Arte (2014 – 2022)

Categoría	Tipo de fuente
Atención a Poblaciones a partir de la Educación Inclusiva.	12 Artículos de investigación
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Villagómez R., María Sol; Cunha de Campos, Rogerio. (2014) Buen vivir y educación para la práctica de la interculturalidad en el Ecuador. Otras prácticas pedagógicas son necesarias ALTERIDAD. Revista de Educación, vol. 9, núm. 1. 2. Uribe-Pérez, Marisol (2020). Concepciones de profesores de ciencias en formación inicial sobre interculturalidad y su relación con la enseñanza: reflexiones en el contexto colombiano. 3. Sutachán, Helena Alexandra (2015). Diversidad e interculturalidad en la escuela. 4. Dueñas Buey, María Luisa (2012). Educación Inclusiva. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía 5. Simón Cecilia, Barrios Ángela, Gutiérrez Héctor, Muñoz Yolanda (2019). Equidad, Educación Inclusiva y Educación para la Justicia Social. ¿Llevan Todos los Caminos a la Misma Meta?

6. Cantor, Jackeline; Sánchez, José Eduardo; Aristizábal Oviedo Danna (2021) Prácticas pedagógicas para la inclusión en dos modelos educativos alternativos
7. Lara Guzmán Gabriel (2015). Interculturalidad crítica y educación: un encuentro y una apuesta
8. Garrido Pereira, Marcelo (2011). La construcción de espacio escolar y la justicia social.
9. Estrada Escobar, Luis Fernando (2011). La Escuela como lugar de desencuentro intercultural
10. Mara Sapon-Shevin (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social
11. Guido Guevara Sandra (2010). Diferencia y Educación: Implicaciones del reconocimiento del otro.
12. Skliar, Carlos (2015). Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión

11 tesis de Maestría

1. Marín Quiroga Carolina; Cristiano Rodríguez Jinneth (2019). Asumiendo la diferencia cultural en la escuela. Una experiencia en el colegio Orlando Higueta Rojas sede B, grado tercero
2. Sánchez Melo Mónica Rocío (2021). Concepciones sobre diversidad y diferencia en docentes de primaria del colegio Villemar el Carmen IED
3. Rubio Camelo Lorena (2021). Propuesta curricular para la enseñanza del español como segunda lengua para indígenas Eperara del I.E.D. José Joaquín Castro Martínez
4. Guavita Prieto Diana Marcela (2021). Conversación de las pedagogías de las diferencias y la educación inclusiva en un escenario local colombiano.
5. Rojas Campos Sonia Marsela (2012). Escuela y discapacidad: Representaciones sociales y prácticas de diferencia en la escuela
6. Barbosa Ojeda Clara Inés (2015). Experiencias de inclusión en la institución educativa distrital “sierra morena”
7. Gómez Herazo Johanna Marcela (2018). La diferencia y los diferentes, una mirada desde los docentes de la IED Provincia de Quebec. Una reflexión hacia las prácticas pedagógicas
8. Espinosa Salas Lizette (2020). Orejas de Mariposa “Otra escuela sí es posible, pero hay que arriesgarnos”
9. Torres Ortiz Javier Alberto, Quitian rojas Ludy Nayubi, Cubillos Cadena Myrian Andriana (2018). El significado de la interculturalidad en el escenario escolar.
10. Pinto Rivera Jenny Katherine (2016). Trabajo pedagógico con la diferencia, entre la experiencia y la formación del maestro: El caso de los estudiantes de la universidad pedagógica nacional.

11. Tovar Díaz Mayra Alejandra (2019). La relación entre educación en derechos humanos y educación inclusiva: una propuesta para el fortalecimiento de la práctica pedagógica de las y los profesores en la institución de educación José Joaquín Castro Martínez de la ciudad de Bogotá.

2 tesis de especialización

1. Cañas Sierra Mónica Zareth (2016). Tejiendo redes de inclusión
2. Hoyos Flórez Ana Isabel (2015). Caracterización de la relación Docente - Estudiante con Necesidad Educativa Especial permanente en la Institución Educativa Jomaber de Caldas, Antioquia

1 tesis de doctorado

1. Guido Guevara Sandra. Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá: Prácticas y contextos (2015)

1 informe de grupo de investigación

1. Benavides Cortés Angie; Ramírez García Carolina; Posada Escobar Jorge; Rivera Aníbal; Rozo Ana Claudia; Sierra Torres Nicolle, Guido Guevara Sandra, Prácticas pedagógicas interculturales: un estudio etnográfico en escuelas multiculturales – Proyecto de investigación DPG-493-19

Relación entre lo normativo y la práctica educativa.

5 artículos de investigación

1. García Castillo Angélica María (2020). Educación inclusiva y marco legal en Colombia. Una mirada desde la alteridad y las diferencias.
2. Sánchez Teruel David; Robles Bello María Auxiliadora (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: Revisión teórica. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía Vol. 24, núm. 2
3. Quintero Ayala Lyda (2020). Educación inclusiva: Tendencias y perspectivas. Revista Educación y Ciencia Núm. 24
4. Crosso Camilla (2010). El Derecho a la Educación de personas con discapacidad: Impulsando el concepto de Educación Inclusiva. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva.
5. Castillo Briceño Cristina (2015). Posicionando la educación inclusiva: Una forma diferente de mirar el horizonte educativo.

5 tesis de maestría

1. Flórez Rodríguez Yadira (2016). Educación inclusiva en torno a la discapacidad: Encuentros y desencuentros entre marco político y práctica escolar.
2. Rodríguez Pérez Ingrid Janeth (2015). Una mirada a las practicas pedagógicas en la educación inclusiva. Concepciones y prácticas pedagógicas de las y los docentes frente a la atención de estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva.

3. Acosta Tocasuche Nury; Aldana Caballero Andrea Carolina; Herrera Izquierdo Duviana; Luna Matallana Maritza (2022). Los ejes discursivos de la educación inclusiva para mitigar la discriminación escolar: una revisión documental.
4. González Forero Julián; Vera Barrios Marly. (2017) La educación inclusiva: una mirada arqueo-genealógica.
5. Puentes González Lady (2017). Concepciones y prácticas de los directivos docentes frente a los procesos de educación de calidad e inclusiva en la primera infancia

1 tesis de doctorado

1. Florido Mosquera Hugo (2018). Orientaciones curriculares para la incorporación de la educación inclusiva en colegios públicos del distrito capital.

Nota: Compilación de las fuentes obtenidas del rastreo inicial en la presente investigación.

2.1. Atención a poblaciones a partir de la Educación inclusiva.

Para dar inicio al proyecto fue necesario distinguir que la relación entre educación y diferencia se encuentra enmarcada en la atención de algunos grupos poblacionales, que de acuerdo con sus características individuales o sociales requieren una atención específica para lograr alcanzar los objetivos propuestos por la escuela.

Por tanto, a lo largo de los años se han configurado diferentes paradigmas y modelos que buscan encontrar las formas más acertadas para su atención; como lo sugiere en su investigación Sonia Marsela Rojas (2012) quien realizó un recorrido sobre la manera en que se ha entendido la diferencia, específicamente la discapacidad, desde la antigüedad hasta la actualidad. Desde ese momento, se reconoce cómo las sociedades se han construido sobre un paradigma de la normalidad, que genera un principio de separación con respecto a lo que se considera diferente, definiéndolo como “aquél que se sale del canon, de lo establecido, de la ley” (Rojas, 2012, p. 17).

La comprensión de la discapacidad en la edad media hacía alusión a la monstruosidad, se consideraba como un castigo que en algunas sociedades requería el exterminio o el exilio y en otras se tomaba como objeto de caridad. En el renacimiento, el Estado empieza a asumir la responsabilidad de su atención, al asociarla como enfermedad que requiere atención y control de la expansión e inicia las primeras atenciones institucionales desde el surgimiento de los asilos, creación de hospitales o centros de reclusión cuya principal tarea era mantenerles bajo vigilancia (Rojas,2012).

De acuerdo con lo anterior, es a partir de la concepción de la discapacidad como enfermedad que se empiezan a construir modelos de atención, la base surge de comprender que el médico “hace hincapié en el cuerpo lisiado, en el cuerpo defectuoso, en el cuerpo no productivo, es decir el cuerpo que no se ajusta a las leyes sociales y por eso requiere de tratamiento en los centros especializados” (Rojas, 2012, p. 19) por lo tanto, su objetivo principal es la rehabilitación, busca que las personas con discapacidad logren ser lo más “normal” posible; sin desconocer que es una condición permanente que no se puede transformar y por tanto tiene una dependencia.

Para el siglo XIX surge el modelo social que se distancia del modelo médico y se centra en la comprensión de la discapacidad, no sólo como un asunto individual sino como un asunto social; al reconocer “los obstáculos y la incapacidad de la sociedad de aceptar y adaptarse a la diferencia” (Rojas, 2012, p. 20). Además, busca la dignificación de las personas con discapacidad, como un sujeto que puede aportar a la sociedad con la implementación de estrategias de inclusión y aceptación de la diferencia.

Sobre este modelo se han construido muchas de las políticas nacionales e internacionales vigentes en la actualidad, al permitir el reconocimiento de la discapacidad desde el lugar de exclusión en el que se encuentran, generar análisis de la cultura y las representaciones sociales e históricas que atraviesan la discapacidad y “lograr una visibilización de las personas con discapacidad como ciudadanos y como actores sociales” (Rojas, 2012, p. 23).

Si bien el modelo social ha tenido grandes aciertos también es cuestionado, dado que se empieza a consolidar el modelo social de la diversidad, se establece la necesidad de cuestionar y discutir los parámetros de normalidad y homogeneización sobre los que se ha fundamentado la sociedad, y la experiencia de la discapacidad porque reconoce que cada persona es diversa y por ello “responde a una historia cultural, social, económica, [y] biológica particular” (Rojas, 2012, p. 32). Uno de los aportes más importantes de este modelo, es la inclusión del término diversidad funcional para referirse a la discapacidad.

Posteriormente, la autora se ubica desde tres enfoques al interior de la escuela, la educación especial, la integración y la inclusión educativa. Desde el modelo médico, la educación especial surge como un espacio de rehabilitación en modalidades de internados, donde las personas con discapacidad permanecían por semanas o meses y eran atendidos por diferentes profesionales con el fin de mitigar y fortalecer algunas de las particularidades de su condición.

La integración educativa en contraposición del modelo de rehabilitación, surge con la necesidad de vincular a las personas con discapacidad a la sociedad y desarrollar sus habilidades de independencia por medio de la vinculación a la educación regular en aulas especializadas, esto a su vez, generó cuestionamientos ya que abrió más las brechas de diferenciación entre niños con deficiencia y niños sin deficiencia, en este marco surge el concepto de NEE

(Necesidades Educativas Especiales) para reemplazar palabras como discapacitado, inadaptado o ineficiente.

La integración educativa si bien permitió que los estudiantes con discapacidad empezarán a reconocerse dentro de la sociedad y la escuela, abrió el panorama para el análisis de los contextos educativos para empezar a gestar la educación inclusiva que busca defender el “derecho de una educación con calidad para todos, que respete las diferencias (no solo de personas con discapacidad) y en ese sentido se pregunta por las condiciones que se requieren para llevar a cabo este proceso” (Rojas, 2012, p. 31).

En este sentido, la educación inclusiva da apertura al análisis de todas las exclusiones y discriminaciones que se dan al interior de las escuelas, así como de las múltiples formas de aprendizaje y participación existentes, por tanto, se evidencia la necesidad de generar ajustes en las estructuras físicas, administrativas y relacionales.

Rojas, dedica gran parte de su investigación a comprender dichos modelos y enfoques de atención ubicándolos a nivel global y dentro del contexto ecuatoriano, también logra dar cuenta de un elemento que les atraviesa, este consiste en las representaciones sociales entendidas como “el sistema de conocimientos y saberes (nociones) así como las acciones que se agencian a partir de dichos conocimientos (prácticas) que son acotadas en un lugar geográfico, un momento histórico y unas condiciones políticas específicas” (Rojas, 2012, p. 37).

Las representaciones sociales, son relevantes en el proceso investigativo, al permitir comprender las maneras como se conforman imaginarios o ideas en la sociedad que repercuten en las formas de vida cotidiana; en este sentido en la presente investigación fueron claves para

reconocer la manera en que la escuela se relaciona con la discapacidad. Así mismo, la mirada de la diferencia desde esta perspectiva permitió entender que la escuela al ser un lugar de formación de los ciudadanos responde a unos intereses particulares y a unas relaciones de poder que deciden el tipo de sociedad y sujeto que se debe formar, esto se materializa en las prácticas cotidianas a través de las formas en que se establece la relación con el conocimiento (quien lo da, quien lo recibe), la edad y el rol (docente adulto/educando-niño o niña/joven).

Por tanto, únicamente cuando la escuela pase a ser generadora de conocimiento le será posible “enfrentar los imaginarios sociales, las representaciones, discursos y políticas que llegan desde otros escenarios de la sociedad; podrá sugerir debates, cuestionar o argumentar en torno a esas representaciones e incluso proponer prácticas transformadoras para estar con el otro”. (Rojas, 2012, p. 188).

En la actualidad el enfoque que se encuentra vigente es el de la inclusión educativa; por tanto, gran parte de las investigaciones que fueron encontradas se enmarcan en este elemento, puesto que como plantea Rojas (2012) es relevante reconocer como se materializan los enfoques propuestos en contextos específicos.

Por otra parte, Mónica Janeth Sánchez Melo en su tesis denominada “Concepciones sobre Diversidad y Diferencia en docentes de primaria del colegio Villemar el Carmen IED” se propuso “analizar de qué manera las distintas concepciones de las docentes frente a la diferencia fundamentan sus prácticas pedagógicas” (2021, p. 07). La investigadora decidió trabajar especialmente con estudiantes con discapacidad, dado que la institución en la que desarrolló su trabajo de campo es pionera en procesos de educación inclusiva, particularmente con esta población. Para iniciar hace una conceptualización de los conceptos diversidad y diferencia que

permite reconocer como estas dos se encuentran relacionadas, pero tienen diferentes connotaciones desde distintos autores:

En primer lugar, destaca a Renato Ortiz (1999) quien desde una mirada histórica y antropológica reconoce la diversidad como diversidad cultural, teniendo en cuenta que, surge de una serie de “acontecimientos que, de alguna manera, definieron y estructuraron la organización de las sociedades actuales” (Sanchez Melo, 2021, p. 15).

Aquí toman relevancia acontecimientos como la revolución industrial y la entrada del capitalismo al empezar a gestar una organización mundial basada en la homogeneización y la globalización, esto dejó al borde algunas comunidades que por sus diferencias no lograban hacer parte de estos procesos. Antropológicamente, se destaca que las diferencias en las comunidades parten de la existencia de múltiples civilizaciones alrededor del mundo que no solo conservan rasgos genéticos, sino que fundamentalmente mantienen elementos culturales como las creencias, los idiomas y los saberes.

Específicamente en la educación, Carlos Skliar “cuestiona el significado de la “diversidad” al percibirse en el ambiente, como un término excluyente en relación con el otro, el cual se inserta en los individuos que poseen características diferentes, casi siempre relacionadas con un contexto específico” Skliar (como se citó en Sanchez Melo, 2021, p. 34). A partir de ello, plantea la necesidad de reflexionar sobre las relaciones que se establecen entre los sujetos y modificarlas desde el “entre nosotros”, al eliminar las etiquetas que ven a los demás como extraños, revisar los propios actos para formar una relación que permita pensarnos frente a los otros y nosotros mismos, donde la alteridad sea el puente que elimine las brechas para un actuar y pensar.

Para comprender el concepto de diferencia, la autora genera un debate de tres autores: Sandra Guido, Homi Bhabha y Renato Ortiz. En primer lugar, la diversidad surge de la necesidad de establecer diferencias entre grupos sociales desde sus características particulares; a las que se ha respondido incluso en la escuela desde la normalización y la homogeneización. La diferencia para la autora es relevante en la medida en que reconoce que hay diferencias entre unos y otros que se reflejan en la interacción, pero, es necesario replantear la forma en que se relacionan, para que todos puedan participar de una misma forma sin determinar quién es diferente y quién no, como señala Guido (como se citó en Sánchez Melo, 2021).

Por otro lado, Bhabha identifica el concepto de diferencia a partir de lo que él llama “un tránsito o una transformación en torno a la manera de concebir y experimentar dos elementos que se cruzan, el tiempo y el espacio, formando categorías complejas como la diferencia que se puede comprender a partir de la identidad” Bhabha (como se citó en Sánchez Melo, 2021, p. 50). Lo anterior, permite que los sujetos no sólo hagan parte de una clase o un género, como organizaciones primarias, sino también que ocupen distintas posiciones en diferentes momentos.

El último autor, emplea el concepto de diferencia para darle sentido a la diversidad cultural; la entiende como “una construcción social a la cual se le otorga una connotación simbólica e histórica” Ortiz (como se citó en Sánchez Melo, 2021, p. 48). Este panorama, le permite a Sánchez Melo (2021) reconocer que los docentes de la institución no distinguen entre los conceptos, puesto que suelen tomarlos como sinónimos; es decir, que identifican la diversidad desde las características propias de la cultura.

Así, reconocen la discapacidad desde aquello que necesitan a nivel práctico, lo que le hace falta al sujeto y en su gran mayoría asumen que las dificultades que puede tener un

estudiante se dan por las características de su contexto. Los docentes no cuentan con documentos institucionales que guíen el trabajo con estudiantes con discapacidad; este se da desde el empirismo y la observación, en donde es importante reconocer el contexto sociohistórico y cultural de los estudiantes y a su vez generar reflexiones sobre el quehacer pedagógico.

En conclusión, la investigadora hace énfasis en que más allá de apropiarse una serie de conceptos y contar con documentos institucionales, es relevante la actitud de los docentes frente a la diferencia; ya que, aunque en el discurso se señale la importancia de ella, dentro de la práctica (aunque de manera minoritaria) se reconocen actitudes de discriminación y exclusión hacia algunos grupos sociales; así mismo se destaca la importancia del currículo oculto, que consiste en todas las acciones que los docentes implementan para acoger a los estudiantes con discapacidad dentro del aula.

En la misma dirección, se encuentra la investigación desarrollada por Clara Inés Barbosa (2015) quien pretende a través de un enfoque biográfico narrativo, dar cuenta de una interpretación de los discursos sobre “la experiencia de la comunidad educativa con respecto al proceso de inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), vivenciado en los últimos diez años, en la Institución Educativa Distrital I.E.D. Sierra Morena, sede B, jornada de la mañana” (Barbosa, 2015, p.06).

Para ello, empleó relatos de docentes y grupos focales de padres de familia y estudiantes que posibilitaron reconocer la poca apropiación formal de la comunidad frente a la implementación del programa de inclusión, la necesidad de contrastar las políticas educativas con el quehacer de los docentes y la participación de los padres de familia en el proceso de escolaridad de los estudiantes (Barbosa, 2015).

Además, señala algunos elementos que requiere la escuela y en específico la institución educativa Sierra Morena sede B Jornada Mañana; para lograr convertirse en una institución inclusiva. Para ello cita a Ainscow y Tomasevski (como se citó en Barbosa, 2015) puesto que se destaca la importancia del rol del docente dentro del aula escolar como el principal generador de estrategias para la atención de la diversidad, el acceso a las 4A (Asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad) y la importancia de contar con espacios de reflexión desde la pedagogía de inclusión en “donde se vivencien valores de tolerancia, respeto por la diferencia y cooperación” (Barbosa, 2015, p. 74).

De igual forma, este estudio menciona la importancia de fortalecer la corresponsabilidad de los padres de familia; ya que a partir de ellos es posible la generación de redes de conocimiento que permitan la creación e implementación de estrategias pedagógicas que tengan en cuenta la particularidad de los estudiantes. Al respecto, la autora hace énfasis en señalar como a pesar de no contar con elementos normativos claros que guíen el trabajo con estudiantes con NEE, los docentes del colegio Sierra Morena IED desarrollan diferentes estrategias para lograr acoger a estas poblaciones y cumplir con algunos de ellos, además de que el colegio, según los relatos de los padres de familia se convierte en la única oportunidad que tienen para acceder a la escolaridad, dadas las difíciles condiciones económicas de las familias y a que sufren de un rechazo generalizado a causa de su condición (Barbosa, 2015).

Adicional, esta investigación permite visibilizar la importancia que tiene involucrar en toda la política pública la experiencia de las comunidades, ya que como lo menciona la autora “la escuela es el punto de partida y multiplicadora de prácticas inclusivas, pero falta mayor gestión

de los entes gubernamentales para provisión y vigilancia de recursos que faciliten la actividad docente” (Barbosa, 2015, p. 74).

Los relatos recolectados, permiten evidenciar cómo lo normativo está muy alejado de la realidad y en muchas ocasiones, aunque se cuente con la disposición institucional y de los docentes esta se queda corta al no tener los recursos necesarios. Las recomendaciones y conclusiones dadas permitieron iniciar con la creación de un capítulo del PEI y una cartilla denominada “Vivir la inclusión en Sierra Morena” en las que se incluye el reconocimiento de los sujetos, la formación docente y el fortalecimiento de las escuelas de padres como estrategia para robustecer la inclusión de los estudiantes con discapacidad de la IED Sierra Morena (Barbosa, 2015).

Desde otro lugar de la inclusión educativa, se encuentran las investigaciones y artículos que abordan las propuestas de educación para poblaciones culturalmente diferentes (afros, indígenas, rom, migrantes, campesinos, etc.); de las que se evidencia que la mayor parte de literatura encontrada está dirigida a comunidades indígenas y afrodescendientes; probablemente por la cantidad de pueblos indígenas y comunidad afro que existe en nuestro país y en Latinoamérica y por las diferentes luchas que han liderado las comunidades para conseguir una educación pertinente y acorde a su cultura.

Luis Fernando Estrada (2011) en el artículo de investigación denominado “la escuela como lugar de desencuentro intercultural”; aborda algunas reflexiones surgidas con docentes de los municipios de Vigía del Fuerte y Murindó, en el Urabá antioqueño en el marco de la implementación de la cátedra de afrocolombianidad, ellas le permiten reconocer como la escuela se convierte en un espacio de desencuentro intercultural en la medida en que “en la base de la

configuración de los sistemas sociales modernos, la escuela ha tenido la función de formar a un tipo de ser humano acorde con los ideales culturales y políticos en los cuales se encuentra inmersa” (Estrada, 2011, p. 52).

En esta medida ha sido encargada de la civilización de los sujetos que viven por fuera de la cultura, y en el caso de las comunidades afrodescendientes tiene la necesidad de trabajar con el peso de la historia de “salvajismo” que les fue asignada desde la colonización; por tanto, al interior de la escuela a los niños y niñas afros se les solicita que cambien muchas de sus tradiciones para ubicarse dentro del mundo escolar.

Estrada categoriza tres elementos principales: el primero relacionado con el vestuario que deben llevar, que genera una forma de ubicación de los cuerpos dentro de la escuela diferente al que llevan en sus comunidades ya que “en las actividades cotidianas se evidencia soltura en el vestir y comodidad relacionada con el clima, la geografía y las labores, en las actividades escolares, tanto docentes como estudiantes emplean prendas que generan mayor calor e incomodidad” (Estrada, 2011, p.18), en segundo lugar señala la idea de formación integral a los estudiantes, que ha sido propuesta desde orientaciones ministeriales que deben ser cumplidas en todas las instituciones pero que están poco relacionadas con las prácticas de formación integral que contemplan las comunidades.

El tercer elemento está relacionado con el lugar de los conocimientos y los modos de organización y categorización (Estrada, 2011); ya que, aunque se habla de la flexibilización curricular y la adaptabilidad al medio, hay unos estándares que deben ser cumplidos y que dejan de lado la historia de las minorías culturales (indígenas y afrocolombianos), generando desarraigo y negación en los niños, niñas y adolescentes de estas comunidades.

Su perspectiva histórica, ha sido considerada como inculta o primitiva y en contravía del sistema de desarrollo capitalista. Por tanto, el autor es enfático en señalar la importancia que tiene la cátedra de estudios afrocolombianos en las instituciones, principalmente del pacífico pues ella permite dar lugar a otros saberes que están presentes en nuestro país y permiten dar una nueva mirada a la diversidad cultural; “que ha sido entendida y tramitada básicamente como un asunto referido a los sectores de la sociedad que han sido históricamente minorizados (culturalmente), y no como rasgo característico de la sociedad en su conjunto” Castillo y Rojas (como se citó en Estrada, 2011, p. 20).

La tesis de maestría desarrollada por Javier Torres, Ludy Quitian y Miryam Cubillos en 2018 se denominó “El significado de la interculturalidad en el escenario escolar” que tuvo como objetivo “identificar los significados de la Comunidad Educativa del Colegio Antonio José Uribe IED sobre la Interculturalidad y las dificultades que se dan para su realización en la convivencia escolar” las técnicas de investigación usadas fueron, el análisis documental, los grupos focales y los talleres de indagación, bajo el enfoque metodológico de la Investigación Acción.

En esta investigación, se presentan las concepciones de interculturalidad que tiene la comunidad educativa (estudiantes, padres de familia y docentes) de una institución educativa pública, su relevancia se encuentra en la posibilidad de que la escuela se convierta en el espacio favorable para la comprensión de las distintas miradas de concebir el mundo, además de favorecer la conformación de programas y proyectos que surjan desde los propios espacios educativos, para ello analizan las dificultades y los intereses de la comunidad en torno a la interculturalidad y su materialización en escenarios escolares.

Para ello, los autores analizaron cinco categorías (Cultura, identidad, interculturalidad, educación intercultural y educación para la paz), estos conceptos son constantes en los trabajos que se enfocan en la diversidad cultural. Respecto, a la cultura señalan que se refiere a “los conjuntos de saberes, creencias y pautas de conducta de un grupo social, incluyendo los medios materiales (tecnologías) que usan sus miembros para comunicarse entre sí y resolver sus necesidades de todo tipo” Carbona (como se citó en Torres, Quitian & Cubillos , 2018, p. 42).

Mientras que la identidad, se encuentra relacionada con la manera en que los integrantes de un grupo humano mantienen sus raíces familiares y culturales al relacionarse con otros grupos humanos. Estos dos elementos son relevantes dentro de la investigación pues son los que constituyen la interculturalidad y con ella la educación interculturalidad (Torres, Quitian & Cubillos , 2018).

Torres, Quitian y Cubillos señalan que la interculturalidad está relacionada con un proceso de luchas de los pueblos marginados que buscan su reconocimiento jurídico y cultural; por tanto, “es un proceso que ejerce una comunicación entre distintas personas o grupos que proceden de diferentes identidades culturales, y que, por lo tanto, permite construir nuevos saberes con el respeto y admiración por el saber del otro” (Torres, Quitian , & Cubillos , 2018, p. 67)

Ahora bien, el análisis de las categorías mencionadas se realizó a partir de 3 elementos:

La **experiencia**, que tiene que ver con las acciones y el hacer cotidiano; **los intereses** que, de manera individual, se presentan teniendo en cuenta los beneficios, la apuesta que cada uno hace, el aporte que cada uno recibe de manera individual o su fin último; que juega

con el tercer elemento constituido por los deseos, esto es, aquello que se desea que pase en el escenario escolar, es decir **el deber ser**¹. (Torres, Quitian , & Cubillos , 2018, p. 70)

De esta manera, en el marco de la interculturalidad, la cultura es vista desde los docentes como:

La relación entre culturas, no solo el conjunto de ellas que comparten un espacio o lugar determinado, sino la interrelación que se presenta cuando las comunidades comparten ideas, formas de ser, de actuar, de pensamiento y dan a conocer su idiosincrasia a través de su forma de vestir, sus costumbres. (Torres, Quitian , & Cubillos , 2018, p. 73)

Por lo anterior, los docentes se plantean la necesidad de generar nuevas formas de educar, la escuela es el lugar donde confluyen diversas formas de concebir el mundo; para esto es importante empezar a involucrar y visibilizar la diversidad dentro de elementos como el PEI y el currículo esto permite la construcción de diálogos de saberes entre culturas y el reconocimiento del otro desde sus diferencias.

A modo de cierre, señalan la importancia de la educación para la paz desde una perspectiva Intercultural, que provoque en el escenario escolar un pensamiento crítico, enfocados en generar transformaciones sociales con los grupos humanos que conforman una Comunidad Escolar; no solo al interior de la Institución, sino en el entorno comunitario y social que la rodea.

Por otra parte, se analizó un artículo que presenta elementos del Buen Vivir, elaborado por autores ecuatorianos, en él se presentan elementos relevantes “para una educación enfocada

¹ Negrillas presentes en el texto original

en la construcción de una sociedad más justa y equitativa, donde la diferencia se viva con igualdad y dignidad” (Villagómez & Cunha de Campos, 2014, p. 10).

En un primer momento se muestra la propuesta del buen vivir, que está relacionada con una forma de construcción de la sociedad en armonía y diversidad con la naturaleza. En este caso, la educación tiene un papel importante como potenciador de otros derechos, para lo que requiere un nuevo sistema educativo centrado en el sujeto que aprende, que reconozca y acepte la diversidad geográfica, cultural y lingüística para permitirse ser flexible, dinámico y así construir una visión intercultural (Villagómez & Cunha de Campos, 2014).

En un segundo momento, propone una educación como práctica intercultural y señala dos elementos presentes en todas las investigaciones; la necesidad de cuestionar la concepción excluyente sobre la que se han consolidado las sociedades en este caso la ecuatoriana junto con la manera en que el sistema educativo la ha legitimado y, reconocer y validar las luchas de las comunidades y las alternativas educativas gestadas por ellos (Villagómez & Cunha de Campos, 2014).

Plantean que para consolidar lo anterior en propuestas pedagógicas se requiere un ejercicio de praxis pedagógica que potencie la transformación social, así como repensar y “redefinir la pertinencia sociocultural y política de la educación, de lo que se enseña y se aprende (saberes y epistemologías) y de cómo se enseña y se aprende (métodos y recursos, como podría ser la minga entendida como trabajo comunitario)” (Villagómez & Cunha de Campos, 2014, p. 34).

5.2. Entre lo normativo y la práctica pedagógica

Uno de los elementos que más se analiza es la relación existente entre las normativas y las prácticas pedagógicas. Angélica María García (2020) realizó un ejercicio de revisión de documentos legales y normativos adoptados en Colombia respecto a la educación inclusiva entre los años 1948 y 2017; encontró cerca de 48 documentos que al ser clasificados y analizados permitieron dar cuenta de dos elementos presentes en cada uno de ellos; por un lado “la evolución de los términos utilizados para denominar las diferencias de las personas aludiendo a sus características físicas, sensoriales, intelectuales o psicosociales” (García Castillo, 2020, p. 68) y por otro el objetivo de protección de los derechos de las personas que se encuentran en estado de vulnerabilidad frente a los demás.

Esta revisión le permitió concluir que el hecho de que la “educación inclusiva se contemple como un derecho, es resultado de la histórica vulneración de los derechos de personas estigmatizadas por sus diferencias” (García Castillo, 2020, p. 88). Concibió el camino legal como el más efectivo para el restablecimiento de los derechos, de aquí que sea amplia la formulación de documentos sobre el tema, sin embargo, el marco normativo “logra definir el ¿qué? de la inclusión, en tanto genera mandatos que la escuela debe asegurar con pleno cumplimiento, no obstante, la dificultad a la cual se ven enfrentadas las instituciones educativas es a ¿cómo lograrlo?” (García Castillo, 2020, p. 87). La autora, sugiere la necesidad de alejarse y cuestionar los tecnicismos que se han creado para sustentar la educación para los que son considerados como diferentes, que en ocasiones se convierte en eufemismos.

Entonces, es relevante reconocer el análisis que realizó la autora de la evolución de los términos que se encuentran en los documentos legales. En relación a esto, encontró que existen cinco términos: impedido/minusválido; limitado; discapacitado; niño con necesidades educativas

especiales; y persona con discapacidad, estos cinco enunciados dan cuenta de la percepción que se tiene del otro y el lugar desde donde se le mira que es siempre el de la deficiencia.

Igualmente, estos conceptos corresponden a momentos y formas de atención, los cuatro primeros pertenecen al modelo médico y la atención desde la educación especial, esta buscaba que las personas con deficiencias recibieran la atención y servicios necesarios para lograr su ingreso a la sociedad en espacios específicos. El quinto pertenece al momento de la integración escolar, surgida posterior a la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de la UNESCO (1989) en la que se garantizó el acceso a la educación en las mismas instituciones de los “normales” pero en aulas exclusivas para el adiestramiento y el tratamiento terapéutico.

Finalmente, el término persona con discapacidad responde al momento de la educación inclusiva, que nace como una promesa y una solución rápida a la exclusión y a la desigualdad e inequidad existente en países como Colombia y en general en América Latina; por medio de la garantía de derechos en este caso a la educación en condiciones de igualdad. Sobre esto, García (2020) encontró que existen incongruencias en lo que se define sobre educación inclusiva y los objetivos de la educación, ya que por un lado promueve el cierre de brechas en la que se especifica el deber ser de las instituciones y por el otro se promulga por la competitividad, esto es evidente en las estrategias organizativas y pedagógicas.

Los hallazgos relacionados con las estrategias organizativas evidencian que, pese a la adopción del enfoque de educación inclusiva, la estructura tradicional de la escuela (por ejemplo, el PEI, el currículo y el gobierno escolar) no ha experimentado cambios significativos. Las diferencias se manifiestan principalmente en los ajustes necesarios para garantizar la atención de todos los estudiantes, sin importar sus particularidades. En cuanto a las estrategias pedagógicas,

estas están orientadas a facilitar el acceso y la permanencia en el sistema educativo, involucrando acciones dirigidas a estudiantes, directivos, docentes y familias. Destacan conceptos clave como la flexibilización, el apoyo pedagógico, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) (García Castillo, 2020).

De aquí, que sea relevante generar reflexiones al interior de la escuela desde las relaciones sociales que en ella se generan, ya que, si bien la normatividad puede incidir en ellas, no es capaz de hacerlo de manera contundente en los juicios que se tienen frente a la diferencia, adicional porque la misma normatividad no tuvo en cuenta a los participantes de la escuela y desde la nominación, generó que las personas denominadas como diferentes fueran eliminadas o aisladas; por tanto,

situarse en un discurso pedagógico de las diferencias, no se puede reducir a buscar las técnicas y estrategias para enseñar en el aula, remite a un ejercicio profundo de reflexividad individual de todos los actores de la comunidad educativa (...), de sus prácticas, barreras y percepciones” (García Castillo, 2020, p. 87).

En la misma línea, Yadira Flórez (2016) en su investigación realizó un recorrido similar al de García, sin embargo, lo ubico a la luz de la práctica pedagógica de un colegio de la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá, por medio de una encuesta a 12 maestras en las que se hizo énfasis en la formación docente especializada y/o permanente, la organización pedagógica y curricular, la infraestructura física y los recursos pedagógicos.

Frente a los ítems mencionados, si bien hay una amplia normatividad de la educación inclusiva, para la mayoría de los docentes esta es desconocida y la minoría que la conocen (3

docentes) lo hacen por iniciativa personal. Dentro del PEI no se encuentra contemplada la formación docente en la temática, no existen adecuaciones ni curriculares, ni de infraestructura y a pesar de contar con la figura del docente de apoyo en Necesidades Educativas Especiales no se mantiene una comunicación directa con los docentes, ni se cuenta con una participación activa en los procesos evaluativos (Flórez, 2016).

De acuerdo con Flórez, los principios de educación inclusiva establecidos por el Ministerio de Educación con la asignación del docente de apoyo a NEE, permitieron al colegio objeto de estudio, iniciar el proceso de reconocimiento de la importancia de la educación inclusiva, sin embargo, no se cuentan con los recursos ni económicos, ni pedagógicos para atender a los estudiantes con discapacidad que se encuentran en la institución y mucho menos con acompañamiento por parte de las entidades Distritales o Nacionales. Además, las docentes mencionan que la cantidad de estudiantes por aula dificulta atender las particularidades de cada uno de los estudiantes (2016).

La investigadora hace énfasis en la necesidad de que la normatividad sea difundida con toda la comunidad educativa y adicional en la formación a los docentes; esto responde a una obligación del Estado que de alguna manera permite que los docentes y las directivas de la institución se interesen en los procesos de educación inclusiva; al igual que García concluye que la normatividad a pesar de ser amplia y proponer aspectos puntuales para la atención en condiciones de igualdad para todos los estudiantes no logra materializarse en las prácticas y adicional aunque promueve valores como la tolerancia y el respeto también promueve la competitividad y en ningún momento se reflexiona frente a los propósitos de la escuela en el aula no se tienen presente “las habilidades, ritmos y características particulares de los estudiantes con

discapacidad a la hora de planear las clases, debido a que no cuentan con el apoyo de las directivas, ya que las dinámicas institucionales no apuntan a este propósito” (Flórez, 2016, p. 127).

Este panorama pone de manifiesto la necesidad de la reflexión pedagógica y de cuestionar el propósito de la escuela como uno de los principales espacios de formación de los niños y las niñas. Aunque día a día se generan leyes y documentos que pretenden regular el derecho a la educación para todos, estas se realizan de manera aislada de los contextos y no logran incidir en las relaciones que se tejen al interior de ella; ambas invitan a la reflexión frente al concepto de diferencia y el reconocimiento del otro.

Adicional, fue posible identificar como la normatividad incide en los procesos pedagógicos y en los procesos investigativos, al analizar los años de publicación de cada una de ellas, es evidente que los términos y las estrategias propuestas responden a un momento específico de la atención a la discapacidad, aquí es notable que en el caso de la investigación de Flórez aún no se había publicado el Decreto 1421 de 2017 que reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, y en el caso de García si se apropian nuevos conceptos como PIAR (Plan Individual de Ajustes Razonables) o DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje), lo que implica un cambio de modelo a nivel normativo pero aun así, no se evidencian cambios significativos en las prácticas pedagógicas.

En síntesis, el rastreo documental elaborado permitió reconocer, en primer lugar, que la categoría diferencia es usada como sinónimo de la categoría diversidad. Es importante abrir la discusión sobre estas dos categorías; aunque, existe claridad en que las dos hablan de una distancia y un orden existente en las relaciones entre unos y otros de acuerdo a sus características

individuales o sociales; que ha posibilitado una jerarquización de una cultura sobre otras, donde poblaciones con alguna discapacidad o pertenecientes a otras culturas han sido invisibilizadas y a raíz de esto han surgido diferentes apuestas para lograr su atención al interior de la escuela. A pesar de que ha tenido cambios significativos a nivel normativo y teórico, es evidente que aún no logra cumplir con el objetivo de la educación inclusiva; por tanto, lo anterior pone de relieve la necesidad de cuestionar al interior de la escuela la concepción excluyente sobre la que se ha consolidado.

En segundo lugar, se identificó que la mayoría de investigaciones se centran en reconocer la manera en cómo se han venido implementando las propuestas de atención en distintos espacios escolares; sin embargo, muchas de ellas concluyen con lo que hace falta o lo que no hacen las instituciones y en muchas ocasiones la mirada se centra en brindar las soluciones desde afuera; o en la transformación radical de elementos como el PEI, el currículo, la evaluación y la infraestructura de las escuelas, pues se observa que para algunos docentes la diferencia sólo es un asunto que les toca desde la práctica pero no desde su vivencia personal, -de aquí la importancia de reconocer a aquellos maestros que se atreven a apropiarse de la diferencia como un asunto ético y pedagógico- además en las instituciones no se cuenta con los recursos necesarios para la atención a la diferencia y gran parte de las acciones que se implementan se dan desde el empirismo y sin un proceso de reflexión.

A modo de conclusión, se puede afirmar que estas investigaciones permiten reconocer la manera en que la escuela como espacio de formación se ha relacionado con las diferencias y abren la puerta a buscar nuevas miradas para identificar aquello que verdaderamente se requiere para desarrollar procesos educativos en torno a la diferencia. Una forma de acercamiento es

reconocer las voces de los docentes y las prácticas pedagógicas que se realizan en diferentes instituciones desde una mirada crítica.

Capítulo 3: Referentes conceptuales y normativos

3.1. Referentes Conceptuales y Teóricos

Para ubicar la escuela como espacio de posibilidad para la construcción de una educación con justicia social, es necesario, en primer lugar, la visibilización y comprensión de las injusticias vigentes a partir de la mirada de la escuela como reproductora y en segundo lugar el reconocimiento de la escuela como espacio de micropolítica en la cual es posible generar transformaciones educativas desde el reconocimiento de las diferencias. Por tanto, en este capítulo se reconocen los conceptos que orientan y dan luces al desarrollo de esta investigación. En primer lugar, se reconocen los mecanismos y barreras de exclusión que han configurado la escuela, en segundo lugar, los diferentes enfoques que configuran escuelas para las diferencias y por último se presenta la perspectiva de la escuela a la luz de la justicia social. Esto a través de la lectura de teóricos como Miguel López Melero, Carlos Skliar, Juan M. Escudero, Nancy Fraser, Sandra Guido, Hugo Florido, entre otros.

3.1.1. Sobre la escuela. Un contexto de exclusiones e inclusiones

La escuela se ha configurado en medio de la tensión entre exclusión e inclusión, por ello esta investigación se enfocó en analizar los mecanismos como noción clave para la comprensión de elementos sociales. Según González (2016) los mecanismos son una estrategia analítica para proveer explicaciones causales de procesos sociales que no son observables directamente, pero que necesitan analizarse como productos de causas y efectos, sirviendo para explicar

“asociaciones empíricas, generar hipótesis de investigación e indicar las condiciones sociales bajo las cuales ocurren eventos concretos” (p. 27).

En este orden de ideas, para comprender la existencia de mecanismos de exclusión en la configuración de la escuela, fue preciso analizar qué es lo que se percibe en la inclusión o no de los estudiantes. De acuerdo con Escudero (2005), hay que tener en cuenta algunas consideraciones; que serán desagregadas a continuación, para analizar la naturaleza de dichos mecanismos:

a. “Cuáles son los sistemas de valores y los parámetros desde los que se define y dictamina” (Escudero, 2005, p. 5): Es decir, la medida sobre la cual se incluyen o no a algunos sujetos dentro del sistema educativo, frente a lo cual, es preciso mencionar lo señalado por Guido (2010) frente a la creación de la escuela, que al estar centrada en la lógica del progreso y la evolución y desde una mirada eurocéntrica priorizó “una lengua –la hispana–, una forma de pensamiento racional –heredado de la Ilustración– y un sujeto – moderno: hombre, blanco, cristiano, heterosexual, letrado” (p. 67) y dejó por fuera a aquellos que por su raza, comportamiento, forma de aprender o de ser, les impedían cumplir o ubicarse en ese referente.

No obstante, a raíz de distintas condiciones sociales como la migración y la crisis de la homogeneidad que “pretendía transformar las imágenes demasiado homogéneas de los grupos escolares en otras algo más “coloridas”, tal vez un poco más “folklóricas”, “multiculturales” y/o “interculturales” (Skliar, 2008, p. 10) se les da ingreso, y se empiezan a justificar propuestas como la inclusión o la integración educativa, que ponen en evidencia la existencia de ciertas

diferencias razonables en el acceso a la educación, establecidas por factores diferenciales de los sujetos desde las capacidades, intereses y esfuerzos.

b. “Dentro de qué juego de relaciones ocurre la exclusión” Escudero (2005, p. 5). De acuerdo con el autor y lo señalado previamente, la escuela es una institución socialmente normalizada para poner a prueba los méritos y capacidades de los sujetos, en cuanto obedece a un sistema social que exige tipificar y catalogar a sus miembros bajo un aval científico y profesional.

Guido (2010) evidencia que a pesar de que han surgido distintas propuestas para atender a los estudiantes que antes estaban excluidos de la escuela, estas se han desarrollado desde acciones denominadas por Skliar como “diferencialismo” donde existe una cierta obsesión por los extraños, anormales o especiales, que permite que sean cambiantes, que se fabriquen cada día y se les mantenga en una “condición peyorativa, negativa y subalterna que atiende a una condición binaria: bueno-malo, normal-anormal, negativo positivo, correcto-incorrecto” (p. 69); esto implica una necesidad de integrar y normalizar, en lugar de generar una conversación entre unos y otros.

Ligado al apartado anterior, se establece un sistema de valores que prevalece sobre otros esquemas de organización. Desde una perspectiva sociológica, la inclusión se entiende como un hecho que cobra sentido a partir de validar la existencia de una exclusión, mediada por categorías sociales justificadas. Así, en el siguiente apartado se esboza un mecanismo que sin lugar a dudas reúne y valida un enfoque incluyente a partir de excluir otros temas sociales: el currículo.

c. “Qué conjunto de factores (estructuras, contenidos y actuaciones o procesos) la desencadenan” Escudero (2005, p. 5). La separación del currículo y aula ordinaria de aquellos estudiantes que no logran ajustarse al orden regular de la escuela y la enseñanza les permite a los centros y profesores regulares, también a los estudiantes que sí quieren aprender, no sólo reducir problemas y tensiones internas, sino también garantizar un mejor clima para la enseñanza y el aprendizaje. Por tanto, las medidas de atención de los alumnos con serias dificultades académicas, personales o sociales irían buscando la facilitación del trabajo docente y del aprendizaje de los demás alumnos (2005, p. 13).

De esta manera, si bien el currículo estaría pensado como mecanismo integrador para el desarrollo de saberes útiles para la sociedad, con él se genera un proceso de exclusión de aquellos estudiantes que no logran ajustarse al mismo; al establecer entonces que lo que debe evaluarse realmente son las desigualdades que generan barreras respecto a los contenidos, experiencias y aprendizajes escolares que se ofrecen, y debido a que las políticas sociales para atender a estos estudiantes “se han centrado en acciones focalizadas y compensatorias que son excluyentes y remediales porque no trabajan por reconocer y eliminar las causas de los problemas, sino por remediarlos y sostenerlos” (Soler, Martínez, & Peña, 2018, p. 26).

En este orden de ideas, López Melero (2011) contempla fundamentalmente tres barreras que impiden la participación, la convivencia y el aprendizaje en la escuela.

Primera barrera: Las políticas (Normativas contradictorias) que, si bien pretenden, por ejemplo, un currículo diverso para todos, a su vez apuestan por adaptaciones curriculares; mientras en la normativa se habla de trabajo cooperativo entre el profesorado para favorecer el aprendizaje de los estudiantes, también se vincula la idea de que el profesor de apoyo saque a los

niños y niñas fuera del aula común. De esta manera, las contradicciones en la política educativa difieren de la construcción de una escuela inclusiva.

Segunda barrera: esta es de orden cultural (conceptuales y actitudinales), surgen con la dicotomía entre la segregación y la integración, en la medida en que se busca constantemente una clasificación diagnóstica que permita etiquetar al estudiantado entre lo <<normal>> y lo <<especial>>, según el autor, esto genera un uso del lenguaje que más que contribuir, da paso a procesos de estigmatización.

Tercera barrera: Obedece a dinámicas en la relación enseñanza-aprendizaje, tales como: La competitividad en las aulas que se contraponen al trabajo cooperativo y solidario; el currículo estructurado en disciplinas no basado en resolver situaciones problemáticas, además atravesado por las adaptaciones curriculares; una organización espaciotemporal donde se busca la homogeneidad y la necesaria re-profesionalización del profesorado para la comprensión de las particularidades de los estudiantes, en cuanto a que sus creencias, actitudes y acciones pueden generar un contexto favorable o no hacia la inclusión, por tanto, requiere centrarse en la manera en que puede ajustar los procesos de enseñanza y aprendizaje y rechazar las explicaciones de fracaso escolar que se centran exclusivamente en subrayar que son debidas a las características de determinado alumnado y de sus familias (López Melero, 2011, p. 47) .

Así las cosas, para esta investigación se reconoció que los mecanismos de exclusión escolar pueden ser analizados a profundidad en la medida en que las barreras que se han configurado en la escuela en los procesos de participación, convivencia y aprendizaje, son reflexionadas desde el reconocimiento de la diferencia y valoradas como parte de un ejercicio de transformación ética y pedagógica.

3.1.2. Escuelas para las diferencias. Principios y enfoques que las sustentan

A ese docente le recordaría aquello que Nietzsche (2001) entendía por educación, es decir: el arte de re-bautizarnos y/o de enseñarnos a sentir de otro modo.

Carlos Skliar

López Melero señala que, como parte de la constitución de la escuela a partir de la segunda mitad del siglo XX, en las democracias neoliberales, se instauró la igualdad de oportunidades como el mecanismo que permitiría afrontar los desequilibrios sociales respecto a la idea de construir una sociedad justa; no obstante, los resultados evidencian que aún permanecen situaciones de racismo y exclusión que reconocen que esta no es suficiente para lograr una equidad real.

Puesto que, esos individuos, *otros*, sobre quienes se piensa la educación inclusiva, la educación para todos, la educación diversa; etc. de acuerdo con Guido (2010) irrumpen en la escuela en la medida en que rompen con la homogeneidad para la que fue creada dicha institución, de tal manera que la lógica del progreso, la civilización y la evolución, se detiene o lentifica por la presencia de esos *otros*, con sus propios tiempos y sus propias formas de estar y aprender, lo cual, permite que se generen distintas posturas que buscan sustentar la presencia de estos otros al interior de la escuela.

Vogliotti (2007) desde la teoría crítica de la educación acude al concepto de diversidad como el respeto de las diferencias individuales y culturales, el cual relaciona con la igualdad de la siguiente manera:

Diversidad en tanto la educación debe considerar especialmente las diferentes producciones culturales de los grupos y sujetos que constituyen nuestro contexto social para ofrecer distintos saberes. *Igualdad* en el ofrecimiento de saberes que permitan

comprender la hegemonía dominante en todos los planos de la vida social y que les permitan a los sujetos, igualdad de oportunidades para acceder a los bienes culturales y a los puestos de trabajo. (Vogliotti, 2007, pág. 88)

De acuerdo con la autora, cuando la escuela ofrece oportunidades del mismo rango intelectual y social para todos, debe atender el desarrollo de la diversidad de identidades como condición para la convivencia y el progreso, basándose en el respeto a las diferencias.

Por su parte, Guido (2010, p. 68) señala que la diversidad “se relaciona con una condición, con una realidad que reconoce la pluralidad desde un lugar particular, desde el lugar de la hegemonía cultural” por tanto, es atribuida a sujetos y grupos que se convierten en objeto de normalización para que sean acercados al *nosotros*, dentro de un orden social establecido jerárquicamente. Contrario a esto, la diferencia:

Habla de una distancia con el otro que se reconoce y se interioriza al establecer vínculos con experiencias de vida que conversan con las alteridades. La diferencia no se ubica en algunos, sino que es una responsabilidad de todos y no da lugar a supremacías culturales. (...) destaca el conflicto, la lucha, la negociación. Es decir, consiste más en una relación que una atribución a sujetos y grupos. Es un asunto de todos, no de los diferentes o de los que estudian a los diferentes. (Guido, 2010, p. 69)

Por tanto, las diferencias cualesquiera que sean no pueden describirse en términos mejores o peores, superiores o inferiores. De acuerdo con Skliar “la diferencia no se constituye en una obviedad cultural; ella es construida histórica, social y políticamente (por lo tanto, no es una totalidad fija, esencial, inalterable). La diferencia es siempre diferencia (en consecuencia, no

puede ser entendida como un estado no deseable, impropio, de algo que tarde o temprano volverá a la normalidad)” (2000, p. 115).

De acuerdo a lo anterior, esta investigación toma como categoría central las diferencias, teniendo claro que estas hablan de una condición inherente a los seres humanos, que además surge como uno de los aspectos centrales de la justicia social.

En esta medida, el primer elemento para resignificar la escuela a la luz de las diferencias implica repensar las relaciones que se promueven en la comunidad educativa, eliminar la distancia creada entre unos (que Skliar denomina *nosotros*) y otros; superando la idea de que en la escuela la relación con los diferentes se genera en términos de tolerar y respetar; lo que permite plantear “la educación como una experiencia de conversación con los otros y de los otros entre sí” (Skliar, 2002).

Skliar (como se citó en Guavita 2021) “sostiene que la enseñanza y el aprendizaje tienen como punto de partida la igualdad y casi al mismo tiempo como punto de llegada la vida singular” (p. 36), por tanto, el acto educativo ha de permitir el reconocimiento de las singularidades de cada persona desde el encuentro y la conversación, desde el -estar juntos- en el cual todos conforman un mismo espacio, en el cual se acogen a los otros desde un acto de reconocimiento y respeto, y no desde un proceso de ajuste o corrección, en el cual todos se ven afectados de alguna manera, al tener presente “que todos somos en cierta medida, otros” (Skliar 2015, p. 21)

En este sentido, la educación no debe reducirse a la mera coexistencia de diferencias, sino que ha de propiciar un espacio en el que estas sean reconocidas y valoradas como parte esencial del aprendizaje. Para ello, es fundamental asumir la educación desde una ética de la hospitalidad

(Skliar, 2005), entendida como la apertura incondicional al otro, sin la intención de ajustarlo a lo preestablecido.

Algunas pistas para construir escuelas para las diferencias

Respecto a la construcción de escuelas para la diferencia, desde lo metodológico Mel Ainscow (2001) ha desarrollado una serie de investigaciones en torno a la creación de contextos educativos inclusivos; que han permitido consolidar el índice de inclusión, consiste en una guía de autoevaluación que le permite a los centros educativos pensar acciones individuales y colectivas desde tres dimensiones: culturas, políticas y prácticas; como parte de este proceso Ainscow propone 6 elementos clave que están conectados bajo la idea de intentar “llegar a todos los estudiantes”, estos son:

1. Comenzar con las prácticas y los conocimientos existentes: Ainscow (2001) insinúa que las escuelas tienen mucho conocimiento frente a la inclusión educativa, sin embargo, es poco lo que implementan, por tanto, sugiere la importancia de iniciar cualquier transformación desde el reconocimiento de las particularidades de la escuela y los conocimientos que poseen los sujetos que la conforman.

Frente a ello, (Soler, Martínez, & Peña, 2018) sugieren pensar las escuelas como escenarios de micropolítica en la medida en que esta permite “promover espacios de subjetivación por fuera de los escenarios de dominación, nichos para la praxis crítica, la resistencia proactiva y la construcción de alternativas basadas en los problemas y necesidades reales de los sujetos que la habitan” (p. 74).

2. Considerar las diferencias como oportunidades de aprendizaje: Reconocer las diferencias dentro de la escuela implica flexibilización por parte del docente, quien debe ajustar su práctica a la particularidad de los estudiantes esto requiere improvisación e incluso la exploración de nuevos enfoques, lo que contribuye significativamente a su formación profesional y al enriquecimiento de su labor.

Skliar señala que no se trata únicamente de conocer a los otros de manera textual o desde el saber científico; se trata de conocerlo a través de la experiencia del otro, desde espacios de formación que permitan que los docentes puedan conversar con el otro y a la vez posibiliten la conversación de los otros entre sí, “con la ética previa a todo otro específico, con la responsabilidad hacia el otro, con la idea de que toda relación con la alteridad es, (...), una relación con el misterio” Lévinas (como se citó en Skliar, 2005, p. 20).

En este sentido, la relación con las diferencias debe permitir que el docente “cambie su propio cuerpo, su propio aprendizaje, su propia conversación, sus propias experiencias. Que no haga metástasis, que haga metamorfosis” (Skliar, 2005, p. 21) no es un cambio superficial, es un cambio significativo que permite que el docente se transforme y transforme su proceso pedagógico y las experiencias de aprendizaje donde se reconfiguran nuevos espacios de formación que potencian nuevas formas de relacionarse con los otros.

A su vez, López Melero (2011) sugiere que en el método tradicional el docente solía “ejercer como catalizador o transmisor del material de aprendizaje, evaluar el progreso y los logros de los estudiantes y actuar como modelo de persona culta” (p. 48) pero en la modernidad debe partir de que las aulas son heterogéneas, al contrario, implica implementar sistemas de

enseñanza que den respuesta a la totalidad del aula, de aquí que deba buscar métodos más participativos y creativos.

3. Evaluación de las barreras de participación: Cuando se reflexiona frente a las prácticas existentes es pertinente reconocer la interacción que se genera en ella, con el fin de identificar si alguno de los elementos que la conforman actúan como barreras de participación para así poder abordarlas por medio de la implementación de apoyos pedagógicos y nuevas propuestas educativas.

Al respecto, Hugo Florido rector del Colegio República de Venezuela, señala que uno de los primeros elementos a considerar ha de ser el currículo, al ser entendido este como un elemento complejo y dinámico, requiere pensarse desde “la multiplicidad de personas que participan de su concepción, diseño, desarrollo y evaluación: estudiantes, docentes, directivos, docentes de apoyo, prestadores de servicios, familias y la sociedad en general” (Florido, 2018, p. 95).

El currículo es el que configura la institución educativa; por tanto, no puede ser mirado como un simple concepto, ya que de él dependen los resultados de los procesos educativos, por ende, requiere ser evaluado y transformado de manera permanente por medio de ejercicios democráticos en el que todos los actores de la comunidad puedan participar. El docente Florido señala algunos elementos a tener en cuenta, de acuerdo a la sistematización de experiencia que el desarrolló (2018):

✓ Fomentar la formación a docentes en pro de promover un ambiente en el que todos se sientan miembros de la comunidad y donde la participación se conciba como un derecho

y no como una oportunidad y que permita desarrollar estrategias que garanticen el aprendizaje de todos los estudiantes.

- ✓ Establecer relaciones armónicas con las familias, que posibilite que se vuelvan aliados en la implementación de estrategias didácticas para los estudiantes.
- ✓ Implementar estrategias didácticas desde el aprendizaje significativo, tales como el aprendizaje basado en proyectos.
- ✓ Promover la flexibilidad curricular como una manera de brindar a todos los estudiantes diferentes oportunidades para acceder a los conocimientos.

Además del currículo, es pertinente reconocer y atender las barreras en la estructura de las escuelas, en la comunicación y la actitud de los actores de la comunidad especialmente de los docentes (Florido, 2018).

4. Aprovechar los recursos disponibles para apoyar el aprendizaje: Este elemento se encuentra estrechamente relacionado con el primero, pues hace énfasis en el aprovechamiento de los recursos especialmente humanos por medio del trabajo cooperativo entre docentes, padres y por supuesto, estudiantes.

López Melero (2011) señala que en el aula deben configurarse espacios donde se visibilicen los valores y la cultura de la escuela, además de promover interacciones entre docentes y estudiantes, donde el aprendizaje se construya en conjunto y donde todos puedan compartir sus puntos de vista. De aquí que resalte la importancia del trabajo cooperativo y por proyectos, que explica de la siguiente manera:

El profesorado planifica la clase como una unidad, donde todo el alumnado sabe que puede haber algún compañero o compañera con dificultades para el aprendizaje, pero que, si le ayuda, va a superarlas. Por tanto, toda el aula se convierte en una unidad de apoyo de unos a otros, donde cualquier actividad no se organiza ni individual ni competitivamente, sino de manera cooperativa. (López Melero, 2011, p. 44)

Así mismo, señala que no es un trabajo exclusivo de las escuelas y los docentes; requiere el compromiso y la corresponsabilidad de las familias y los demás agentes educativos, en el cual se requiere la consolidación de espacios democráticos, en los que cada actor valore el rol que le corresponde en la educación de los niños y las niñas, reconozca y promueva valores como el respeto a las diferencias, la solidaridad, y la tolerancia, para así hacer frente a una sociedad que cada vez es más competitiva y segregadora (López Melero, 2011).

5. Desarrollar un lenguaje de práctica: López Melero (2011) reconoce que no es fácil alentar a los docentes a generar prácticas inclusivas cuando no tienen la oportunidad de acercarse a las prácticas de los demás, por tanto, el autor insiste en la formación docente por medio del compartir de experiencias y la reflexión frente a las mismas.

6. Crear condiciones que animen a correr riesgos: Que los docentes se atrevan a innovar en su práctica implica que debe asumir algunos riesgos, por tanto, es importante contar con un espacio de colaboración entre toda la comunidad educativa que le permita sentir seguridad y compañía en el momento de enfrentarse a algún riesgo.

La escuela requiere transitar hacia miradas más democráticas en las que todos los actores de la comunidad educativa tengan la posibilidad de participar. En este sentido, es necesario revisar las normas que regulan cada una de sus acciones; revisar los lugares y las miradas desde

donde se construyen y abren espacios para que todos los actores tengan la posibilidad de incidir desde sus propias miradas y experiencias colectivas e individuales.

En síntesis, la construcción de escuelas para las diferencias requiere repensar el enfoque tradicional de enseñanza para adaptar los métodos a las necesidades y realidades de cada estudiante, convertir la escuela en un espacio de diálogo y colaboración en el que las diferencias no se constituyen como una barrera sino como una riqueza del proceso educativo, en el que se supera esa cierta obsesión por el otro y se dirige el pensamiento:

Hacia la idea del estar juntos, como la cuestión educativa esencial. Esto quiere decir quitarse de encima aquella permanente e insistente pregunta acerca de: ¿quién es el otro?, ¿qué tiene y/o de qué carece?, ¿por qué su aprendizaje no entra en los cánones del “aprendizaje”?, ¿qué le pasa?, ¿qué tendrá su familia? Y poder pensar, como lo mencioné anteriormente: ¿qué pasa –pedagógicamente- entre nosotros? (Skliar, 2008, p. 15)

Para ello, se debe realizar un análisis y reflexión profunda del currículo, las relaciones que se tejen al interior de las aulas, las normas que guían cada una de las acciones, el rol de cada uno de los actores y transitar a la idea de que la igualdad no se trata de ofrecer a todos lo mismo, sino de garantizar que cada persona reciba lo que requiere para alcanzar su máximo potencial; de esta manera, la educación no solo será un medio para el progreso individual, sino también un vehículo para la construcción de una sociedad más justa y solidaria.

3.1.3. Abordajes para la mirada desde la justicia social

Cuando hablamos de aceptación y respeto a las diferencias, de lo que hablamos en realidad es de justicia social y por eso se necesitan políticas de redistribución (para superar las injusticias socioeconómicas) en un caso, o de reconocimiento en otro (para las injusticias de orden sociocultural), para que la equidad, los derechos y la justicia social no sean meros artificios discursivos en una sociedad donde, al parecer, no hay lugar para todos, aunque la UNESCO hable de Escuela para todos.

Fraser y Honneth (como se citó en López Melero, 2011, p. 39)

La noción que guía esta investigación se asume desde las rutas para transitar hacia una educación con justicia social propuestas en el texto “Educación para la justicia social. Rutas y herramientas pedagógicas publicado en 2018” que proponen Soler, Martínez, & Peña. A estas se suman algunos elementos de la teoría de justicia planteada por Nancy Fraser.

Según Fraser, reflexionar sobre la justicia implica reconocer que esta no se percibe de manera directa; al contrario de la injusticia que se experimenta de forma inmediata en muchas situaciones cotidianas. Esta característica hace que sólo se pueda contar con una comprensión de la justicia por medio de la confrontación y el reconocimiento de lo que se concibe como injusto; esto es precisamente lo que permite pensar en alternativas y posibles soluciones; en este marco sugiere que “la respuesta a la pregunta de Sócrates, ¿qué es la justicia?, sólo puede ser la siguiente: la justicia es la superación de la injusticia” (Fraser, 2012, p. 39)

En consecuencia, la autora sugiere el acercamiento a la justicia de forma negativa por medio del reconocimiento de la injusticia pues solo de esta manera es posible pasar de lo abstracto a lo concreto, en la medida en que considera que no es necesario contar con una

definición de ¿qué es la justicia? para reconocer que algo está mal y determinar ¿por qué lo está y cómo se puede encausar dicha situación? Para esto, es relevante centrarse en el análisis de la estructura social básica, en la que Fraser (2012) propone entender la justicia desde una teoría tridimensional que comprende la dimensión económica de la distribución, la dimensión cultural desde el reconocimiento y la dimensión política desde la representación:

- Injusticias de Distribución (dimensión económica): “Se centra en injusticias que se definen como socioeconómicas y suponen que están enraizadas en la estructura económica de la sociedad” (Fraser, 2008, p. 87), así que requiere el análisis de la distribución de bienes, recursos y materiales. En el ámbito educativo verificar que las instituciones cuenten con los recursos necesarios para asegurar infraestructura y dotaciones adecuadas. Se suponen cuatro principios; justicia igualitaria, justicia según la necesidad, justicia en el mérito y justicia según la diferencia.

- Injusticias de Reconocimiento (dimensión cultural): “Se enfrenta a injusticias que interpreta como culturales, que supone enraizadas en patrones sociales de representación, interpretación y comunicación” (Fraser, 2008, p. 87) consiste en la limitación de algunas personas y grupos a interactuar en condiciones de paridad; dentro del ámbito educativo se puede relacionar con la división entre sujetos, donde se genera exclusión hacia algunos grupos poblacionales que no pueden ingresar a la escuela o cuando ingresan no pueden convivir con las experiencias de todos los estudiantes, así mismo con la imposición de valores de los grupos poblacionales dominantes que permite que otras culturas se vuelvan invisibles o inferiores; y finalmente se evidencia en las violencias físicas y verbales, que en ocasiones se viven y normalizan dentro de las instituciones educativas.

- Injusticias de Representación (Dimensión política): Esta es la última que Fraser incluye para la comprensión de la justicia en la globalización, asume una teoría de la justicia democrática postwestfaliana que permite reconocer las injusticias que se dan cuando “se niega o limita la participación plena como pares a sujetos o colectivos” (Soler, Martínez, & Peña, 2018, p. 52); el principio de esta dimensión es la paridad participativa que permite evaluar las medidas sociales para que todos los sujetos puedan participar como pares en la vida social. En el espacio escolar se puede dar por ejemplo la falta de representación que tienen algunos estudiantes por ser los más pequeños o por tener alguna condición particular.

De acuerdo con Fraser; pensar la justicia de forma tridimensional permite centrarse en el qué, el quién y el cómo de la justicia y de esta manera se concibe una reflexión frente a toda la estructura social. A partir de ellas, Soler, Martínez y Peña (2018) plantean una serie de conceptos que pueden constituir el marco de la justicia social: diferencias humanas, igualdades, exclusiones-inclusiones y equidades-inequidades que permiten definir seis principios orientadores para escuelas que construyan justicia social:

- Defender, garantizar y promocionar el derecho a la educación: Reconoce que el derecho a la educación está ligado con la dignidad humana y el reconocimiento de que todos son objeto de respeto, por tanto, se enlaza con la justicia social en la distribución de bienes y la participación de todos desde sus diferencias e igualdades (Soler, Martínez y Peña, 2018).

- Formar sujetos de derechos: Soler, Martínez y Peña (2018) sugieren que las escuelas se pueden constituir como espacios de construcción de procedimientos y mecanismos para problematizar las injusticias y buscar acciones conjuntas desde lo cotidiano por medio de la

formación de sujetos que estén en la capacidad de explicar, argumentar, exigir y defender lo que consideran justo frente a algunas situaciones cotidianas.

- Eliminar todas las formas de discriminación: Requiere superar la idea de invisibilización y opresión a la que han sido sometidos ciertos grupos poblacionales a causa de sus diferencias y ubicarse desde la mirada de que “todas las personas somos diferentes, no existe ningún ser humano igual a otro, bien sea por razones del orden biológico, cultural o social” (Soler, Martínez, & Peña, 2018, p. 83), por tanto, requiere crear vínculos desde el diálogo que posibiliten la convivencia y el respeto.

- Formar para una participación auténtica: La escuela requiere la formación de estudiantes que sean capaces de ejercer su participación como un elemento clave en la toma de decisiones, para decidir qué es lo mejor para todos, revisando críticamente los mecanismos de participación que han sido aprendidos e invitando a la participación activa en las decisiones que les afectan, por medio del derecho a ser informados, la enseñanza del pensamiento crítico, la creación de espacios para el debate y la deliberación, la participación con voz y voto en las decisiones que les afectan y la enseñanza sobre los significados de actuar como representante de un colectivo (Soler, Martínez, & Peña, 2018).

- Formar maestros y actores sociales comprometidos con la justicia social: Es necesario que los docentes se planteen otras formas de ser maestro que escapen a lo tradicional y superen la idea del docente como mero funcionario de acciones técnicas para que verdaderamente puedan afirmarse desde su experiencia.

- Comprender la justicia social como acción multidimensional, multidisciplinaria y multiestamentaria: Para que la escuela apropie la justicia social como parte de la cotidianidad, al establecer un proyecto educativo que articule todos los saberes y a todos los actores en una

organización educativa que sirva de medio para la formación de sujetos de derechos, de esta manera, “los tiempos, los espacios, las regulaciones, los roles, las responsabilidades, los procesos, no pueden ser meras acciones autoritarias, sancionatorias y mecánicas (...) deben ser acciones pedagógicas intencionadas en que los diferentes estamentos acuerden principios para la formación de sujetos justos” (Soler, Martínez, & Peña, 2018, p. 87).

Adicional a estos principios, proponen como elemento central y transversal la coherencia que habla de hacer concordante lo que se piensa, dice y hace; desde dos vías “avanzar hacia la coherencia personal como sujetos, justos, formadores y defensores de acciones justas [y] avanzar hacia la transformación y superación de las injusticias expresadas en exclusiones y discriminaciones” (Soler, Martínez, & Peña, 2018, p. 15-16). Esta no es una labor única de la escuela, también es una meta conjunta en la que han de involucrarse la familia, la sociedad y en general todos los adultos que puedan actuar como formadores.

Finalmente, Soler, Martínez, & Peña (2018) sugieren la implementación de una serie de actividades que proponen como rutas para la justicia social al interior de las escuelas; para incidir en las acciones cotidianas desde el reconocimiento de las injusticias y los lugares en que se producen y expresan, para de esta manera atacar y actuar sobre las causas y no las consecuencias. Destacan el papel del docente como sujeto de saber y poder que puede incidir en la macroestructura desde sus acciones que surgen desde lo micro.

3.2. Referentes Normativos

Dentro del proceso de revisión documental, fue posible identificar como la normatividad internacional, nacional y local tiene una gran importancia dentro de los discursos que se han configurado sobre la diferencia; en la medida en que es a partir de las políticas públicas que se

orienta y se da apertura a las posibles transformaciones en las prácticas educativas de las instituciones.

Por tanto, con el fin de reconocer como se ha atendido a nivel normativo la relación entre escuela y diferencia, se desarrolla el presente apartado donde se presenta un breve análisis en tres niveles: Internacional, nacional y distrital de los documentos normativos que enuncian la atención a la diferencia en términos educativos.

Nivel Internacional

El punto de partida es la Declaración Universal de los Derechos Humanos promulgada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1948 en la que se sugiere que todas las personas sin ningún tipo de distinción tienen los mismos derechos y libertades allí consignadas, incluyendo la educación expuesta en el artículo 26.

Así mismo la Declaración de los Derechos del Niño de 1959 en la que se considera que “el niño por su falta de madurez física y mental necesita protección y cuidados especiales” para lo que se exponen diez principios en los que se les hace poseedores de todos los derechos allí contemplados “sin excepción alguna ni distinción o discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento u otra condición, ya sea del propio niño o de su familia” (Declaración de los Derechos del Niño, 1959). Este es el punto de partida inicial, para establecer legalmente la educación en condiciones de igualdad además de servir como referencia para la creación de leyes y políticas públicas a nivel internacional y nacional.

Más adelante, en 1975 y 1982 se ubican la Declaración de los Derechos de los Impedidos y el Programa Mundial de Acción para los Impedidos; documentos que buscan adoptar y asumir medidas de promoción y protección de los derechos a personas impedidas teniendo en cuenta la necesidad de “ayudar a los impedidos a desarrollar sus aptitudes en las más diversas esferas de actividad, así como de fomentar en la medida de lo posible su incorporación a la vida social normal” (AGNU, 1975, p. 01) y además “promover medidas eficaces para la prevención de la incapacidad, la rehabilitación y la realización de los objetivos de "participación plena²" de los impedidos en la vida social y el desarrollo de la igualdad” (AGNU, 1982, p. 04). Lo que se resume en igual oportunidades que las de toda la población y participación equitativa en el mejoramiento de las condiciones de vida.

Seguido a las anteriores declaraciones, en 1990 se llevó a cabo la Conferencia Mundial de Educación para Todos en Jomtien Tailandia, allí se reunieron delegados de 155 países, de organizaciones gubernamentales y No gubernamentales convocados por UNICEF, la UNESCO, el Banco Mundial y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) con el fin de promover la educación básica universal y adoptar estrategias para asegurar el derecho a la educación para todos contemplada en la Declaración de los Derechos Humanos ya que, pese a los esfuerzos de los diferentes países aún persisten algunas dificultades (Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos, 1990).

Dicha conferencia tuvo como resultado la Declaración Mundial de Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje (1990); donde se estableció que todos los niños, jóvenes y adultos deberían tener acceso a la educación básica de calidad, determinando

² Comillas presentes en el documento original

que es necesario extender la cobertura de educación, dar prioridad a los grupos vulnerables reduciendo la desigualdad y suprimiendo las discriminaciones de todo tipo así como establecer metas globales y buscar la cooperación internacional en los países en desarrollo ya que, la educación es esencial para el desarrollo sostenible.

En 1994 en Salamanca, España se llevó a cabo la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad, la cual marcó un hito importante en la educación inclusiva a nivel mundial pues guiados por los fundamentos de la integración y con la necesidad de acción para lograr las “escuelas para todos” ;se aprobó la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales en la que se establecen principios fundamentales para garantizar que todos los niños y niñas independiente de su sexo, sus características, intereses, capacidades y necesidades tengan acceso a educación en condiciones de calidad. El principio rector que guía dicho marco de acción es que:

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. (UNESCO, 1994, p. 06)

Aunado a dicho principio esta declaración reconoce la necesidad de que todos los niños deben aprender juntos siempre que sea posible, teniendo en cuenta que todas las diferencias humanas son normales, por lo tanto, el aprendizaje debe adaptarse a cada una de ellas, solo en casos excepcionales se recomendará la escolarización permanente en escuelas especiales, que a su vez servirán para la formación de los docentes de las escuelas ordinarias.

Aquí se empieza a contemplar el concepto de Necesidades Educativas Especiales que se “refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje” (UNESCO, 1994, p. 06), la urgencia de que exista un modelo de escolarización flexible y adaptable para toda la población (los programas de estudio deben adaptarse a los niños y no al revés) y que los países contemplen en la planeación de sus legislaciones el principio de igualdad de oportunidades.

Cuatro años después en 1999 por parte de la Organización de los Estados Americanos (OEA) se adopta el tratado internacional de la Convención Interamericana para la eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con discapacidad, cuyo objetivo es la “prevención y eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad y propiciar su plena integración en la sociedad” (OEA, 1999, p. 15).

Cada uno de los estados se comprometió a adoptar medidas legislativas, educativas, sociales, laborales o de cualquier índole que permitan eliminar la discriminación contra las personas con discapacidad, por medio de la eliminación de obstáculos arquitectónicos, de transporte y/o comunicación, la prevención de las discapacidades prevenibles, la detección temprana, intervención y tratamiento que permitan la independencia y la mejora en la calidad de vida de las personas con discapacidad; así como la sensibilización a la población y la promoción de la participación en organizaciones gubernamentales o no gubernamentales. Para asegurar el cumplimiento de los compromisos adquiridos se estableció un comité de seguimiento que debe dar informe cada 4 años y así mismo contempló la adhesión de todos los Estados que desearan sumarse, Colombia la adoptó en el 2002.

En esta convención por primera vez empieza a aparecer el concepto de discapacidad, que se entiende de acuerdo a su artículo 1 como “una deficiencia física, mental o sensorial, ya sea de naturaleza permanente o temporal, que limita la capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, que puede ser causada o agravada por el entorno económico y social” (OEA, 1999).

Para el año 2000 se llevó a cabo en Dakar, Senegal el Foro Mundial sobre Educación para Todos, con el fin de evaluar los progresos de la Declaración de Jomtien y reafirmar el compromiso adquirido en ella, por medio del fortalecimiento de Planes Nacionales de Acción y la creación de nuevos mecanismos organizacionales para coordinar los esfuerzos mundiales y lograr alcanzar los compromisos comunes hasta el 2015. Dicho foro impulso importantes avances en la educación global e instauró elementos importantes para la consolidación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Finalmente, en el 2015 todos los Estados miembros de las Naciones Unidas adoptaron 17 objetivos alcanzables hasta el 2030 para erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad para todos como parte del desarrollo sostenible, lo que implica pensar cómo debemos vivir hoy si queremos un futuro mejor, como ocuparse de las necesidades presentes sin comprometer las oportunidades de las generaciones futuras de cumplir con las suyas (ONU, 2015).

Dentro de estos, el objetivo 4 busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (ONU, 2015), por medio del aseguramiento de que todos los niños y niñas tengan acceso a la enseñanza primaria y secundaria e incluso posibilidades de acceso a educación superior; buscando

promover el acceso igualitario a todos, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, eliminando las disparidades de género, las barreras arquitectónicas para que las instituciones educativas ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos y aumentar la oferta de docentes calificados.

Con todo lo anterior, se puede evidenciar como la atención educativa a la diferencia, ha transitado por diferentes momentos que tienen como principio la necesidad de brindar educación en condiciones de igualdad, libre de exclusión y cualquier forma de discriminación, a través de la formulación de parámetros, nociones y compromisos generales que en últimas le corresponden a cada Estado adaptarlas a las particularidades de sus contextos desde sus propias políticas y leyes.

Nivel Nacional

Desde el panorama Nacional, se ubica principalmente la Constitución Política de 1991 esta regula cada una de las acciones del Estado Colombiano y como se describe en sus artículos 67 y 70, reconoce que

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social [y] el Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional. (Constitución Política de Colombia, 1991)

Seguido a este se reconoce la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, de conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política estipula las normas generales para

regular el sistema educativo colombiano en sus diferentes niveles y para las diferentes poblaciones. Así mismo, en el título III se describen las características de modalidades de atención a poblaciones entre las que se encuentran; educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales, educación para adultos, educación para grupos étnicos, educación campesina y rural y educación para la rehabilitación social (Ley 115, 1994).

Posteriormente hay una serie de decretos, leyes y políticas donde Colombia como país anexo a la ONU adopta algunas de las convenciones anteriores, y se compromete a establecer acciones encaminadas a alcanzar la educación para todos en condiciones de igualdad; como lo señala el Docente Hugo Florido (2018).

En el 2013, entre 193 países, Colombia como país adscrito a la ONU ratificó ambas convenciones comprometiéndose a reconocer que todos los niños son miembros plenos de la sociedad y como tal, a respetar su individuación y garantizar oportunidades para la potenciación de sus habilidades y aspiraciones y aportar todos los satisfactores que sean posibles para atender sus necesidades fundamentales para una vida digna y en paz. En este sentido, implica que Colombia se ha comprometido con incorporar cambios en el diseño y administración del sistema educativo, tales que, permitan, no sólo incorporar a todos los niños a las escuelas, sino crear ambientes de aprendizaje y recreación ajustados a posibilitar al máximo la participación de todos juntos, en una educación de calidad. (Florido, 2018, p. 140)

Al respecto, vale la pena destacar el Decreto 2082 de 1996 allí se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales; que en su artículo 3 sitúa que esta se fundamenta en 4 principios:

1) Integración social y educativa. Por el cual esta población se incorpora al servicio público educativo del país, para recibir la atención que requiere, dentro de los servicios que regularmente se ofrecen, brindando los apoyos especiales de carácter pedagógico, terapéutico y tecnológico que sean necesarios. 2) Desarrollo humano. Por el cual se reconoce que deben crearse condiciones de pedagogía para que las personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, puedan desarrollar integralmente sus potencialidades, satisfacer sus intereses y alcanzar el logro de valores humanos, éticos, intelectuales, culturales, ambientales y sociales. 3) Oportunidad y equilibrio. Según el cual el servicio educativo se debe organizar y brindar de tal manera que se facilite el acceso, la permanencia y el adecuado cubrimiento de las personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. 4) Soporte específico. Por el cual esta población pueda recibir atención específica y en determinados casos, individual y calificada, dentro del servicio público educativo, según la naturaleza de la limitación o de la excepcionalidad y las propias condiciones de accesibilidad, para efectos de la permanencia en el mismo y de su promoción personal, cultural y social. (Decreto 2082, 1996, Art. 3)

Así mismo, especifica que las instituciones educativas deben contemplar y establecer dentro de sus Planes Educativos Institucionales todas las adecuaciones (curriculares, físicos, tecnológicos, de capacitación docente y material pedagógico) que se requieran para cubrir las necesidades de los estudiantes, de igual manera debe tener en cuenta planes y proyectos para la atención de estudiantes con limitaciones, así como ajustes en evaluación y formación docente.

Frente a la organización de la prestación del servicio educativo sugiere que se deben programar planes de cubrimiento gradual; en las que además se contemplen las aulas especializadas; comprendidas como un conjunto de servicios, estrategias y recursos para la atención integral de la población con limitaciones, capacidades o talentos excepcionales y las unidades de atención integral que son “un conjunto de programas y de servicios profesionales que de manera interdisciplinaria, ofrecen las entidades territoriales, para brindar a los establecimientos de educación formal y no formal, estatales y privados, apoyos pedagógicos, terapéuticos y tecnológicos complementarios” (Decreto 2082, 1996, p. 6).

Finalmente, el decreto determina la importancia de la formación a docentes desde las normales e instituciones de educación superior que cuenten con facultad de educación, quienes deben contemplar en la planeación de los planes de estudio experiencias y prácticas relacionadas con la atención de población con limitaciones, capacidades o talentos excepcionales; también contempla el apoyo financiero con el que contará las instituciones para llevar a cabo las acciones planteadas en el presente decreto.

La Ley 361 de 1997 insta mecanismos de integración social de las personas con limitaciones incluyendo la educación en la que se confirma el papel del Estado en la garantía de acceso a la educación promoviendo la integración en el aula regular sin discriminación de acuerdo a lo establecido en la Ley 115 de 1994. A través de la metodología para el diseño y ejecución de programas, de acuerdo al tipo de limitación, así como la producción y difusión de materiales especializados. En el caso de las instituciones educativas ninguna puede negar los servicios educativos a las personas con limitaciones; adicional en esta ley se contemplan estrategias para la rehabilitación, la integración laboral y se contemplan las normas para

garantizar la accesibilidad de las personas con limitaciones a nivel arquitectónico, de transporte y de comunicación.

En el 2002 se ubica la Ley 762, aprueba lo contemplado en la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad aprobada en 1999 y se compromete a adelantar cada una de las acciones allí propuestas y a realizar el seguimiento en los tiempos y maneras allí contempladas.

En el 2003 se ubica La Resolución 2565 establece criterios y parámetros para la prestación del servicio educativo para la población con NEE; en esta, se especifica que cada entidad territorial será encargada de organizar las instituciones de acuerdo a la demanda, las condiciones y características tanto de la población, como de la entidad y los intereses de los establecimientos educativos según las diferentes condiciones de discapacidad: Motora, emocional, cognitiva (retardo mental, síndrome Down), sensorial (sordera, ceguera, sordoceguera, baja visión), autismo, déficit de atención, hiperactividad, capacidades o talentos excepcionales.

Además, señala que pueden ser vinculados para atender a esta población profesionales en educación especial, psicología, fonoaudiología, terapia ocupacional, trabajo social, entre otros que cuenten con al menos 2 años de experiencia con esta población quienes son los encargados de promover la integración académica y social de los estudiantes, asesorar el desarrollo y ajuste del PEI, coordinar con otros sectores la prestación de servicios y programas especializados para apoyar a los estudiantes, brindar asesoría y acompañar a los docentes en el desarrollo de los apoyos pedagógicos que cada estudiante requiera, entre otras, finalmente señala las disposiciones de formación docente y conformación de grupos (La Resolución 2565, 2003).

En el 2004, por medio del CONPES 80 se establece una política nacional para la inclusión social de las personas con discapacidad, enfocada en mejorar la calidad de vida y garantizar su plena participación en la sociedad en igualdad de condiciones, a partir de cuatro principios (igualdad, solidaridad y corresponsabilidad, descentralización y participación social, y equidad) además de proponer algunos elementos para disminuir el riesgo de vulnerabilidad al que pueden estar expuestas las personas con discapacidad.

También, señalan la importancia de mejorar el acceso a servicios de salud, educación, empleo y transporte para personas con discapacidad, de implementar programas de sensibilización y formación a profesionales que trabajan con esta población, de promover la accesibilidad en los diferentes espacios, de facilitar la participación en la toma de decisiones que pueden afectar sus vidas además de promover la inclusión laboral y la aplicación de políticas educativas que aseguren la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación.

Este documento es fundamental pues se puede considerar como la guía para la implementación de programas y políticas destinadas a la integración de personas con discapacidad, además de contemplar la eliminación de barreras y la promoción de la igualdad de oportunidades para todas las personas que conviven en el país.

Posteriormente, en la Ley 1145 de 2007 se organiza el sistema Nacional de Discapacidad que es un grupo de “orientaciones, normas, actividades, recursos, programas e instituciones que permiten la puesta en marcha de los principios generales de la discapacidad contenidos en esta ley” (Ley 1145 , 2007, art. 2) tiene por objetivo “impulsar la formulación e implementación de la política pública en discapacidad, en forma coordinada entre las entidades públicas del orden nacional, regional y local, las organizaciones de personas con y en situación de discapacidad y la

sociedad civil” (art. 1). De acuerdo a lo contemplado en la declaración de derechos humanos y específicamente en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, fue ratificada con la ley 1346 de 2009.

Ahora bien, en el 2009 se publica el Decreto 366 por medio del que se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad, con capacidades o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva, en su artículo 2 define quien es un estudiante con discapacidad o con capacidades o talentos excepcionales:

Se entiende por estudiante con discapacidad aquel que presenta un déficit que se refleja en las limitaciones de su desempeño dentro del contexto escolar, lo cual le representa una clara desventaja frente a los demás, debido a las barreras físicas, ambientales, culturales, comunicativas, lingüísticas y sociales que se encuentran en dicho entorno. La discapacidad puede ser de tipo sensorial como sordera, hipoacusia, ceguera, baja visión y sordoceguera, de tipo motor o físico, de tipo cognitivo como Síndrome de Down u otras discapacidades caracterizadas por limitaciones significativas en el desarrollo intelectual y en la conducta adaptativa, o por presentar características que afectan su capacidad de comunicarse y de relacionarse como el Síndrome de Asperger, el autismo y la discapacidad múltiple. [Por otro lado] se entiende por estudiante con capacidades o con talentos excepcionales aquel que presenta una capacidad global que le permite obtener sobresalientes resultados en pruebas que miden la capacidad intelectual y los conocimientos generales, o un desempeño superior y precoz en un área específica. (Decreto 366, 2009, p. 01)

En este mismo se especifican las responsabilidades que tienen los entes territoriales certificados frente a la atención de estudiantes con discapacidad, capacidades o talentos excepcionales y además se dan directrices sobre la organización del servicio educativo de acuerdo a cada una de las discapacidades; en este decreto se menciona el rol del apoyo pedagógico quien debe participar en la revisión y ajustes del Proyecto Educativo Institucional (PEI), en el diseño de propuestas de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a las particularidades de los estudiantes de la institución, en la flexibilización curricular y la evaluación de logros y promoción pertinentes. Se dan unas especificaciones frente a la asignación por institución de acuerdo a la cantidad de estudiantes matriculados, así como la manera en que deben ser contratados (Decreto 366, 2009).

Al divulgar la Ley 1618 del 27 de febrero del 2013 y en correspondencia con la ley 1346 de 2009 se busca el objetivo de “garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa y de ajustes razonables y eliminando toda forma de discriminación por razón de discapacidad” (Ley 1618, 2013).

En el artículo 2 se especifican algunos conceptos como personas con y/o en situación de discapacidad, inclusión social, acciones afirmativas, acceso y accesibilidad, tres tipos de barreras (actitudinales, comunicativas, físicas), rehabilitación funcional, rehabilitación integral, enfoque diferencial y redes nacionales y regionales de y para personas con discapacidad, además de adoptarse las definiciones de comunicación, lenguaje, discriminación por motivos de discapacidad, ajustes razonables y diseño universal (Ley 1346, 2009). También, se presentan las

obligaciones del Estado y la sociedad, se establecen algunas medidas para el efectivo ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, así como para la participación ciudadana.

Esta ley es relevante en la medida en que se alinea con la legislación internacional, específicamente con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y desde allí se fortalece el marco jurídico para la protección y promoción de los Derechos De Las Personas Con Discapacidad, establece unas obligaciones claras para el Estado y las entidades tanto públicas como privadas y promueve la eliminación de barreras de diferente tipo. De esta manera, busca fortalecer la participación activa de las personas con discapacidad en los aspectos sociales, económicos y políticos.

Por último, en Agosto del 2017 se publica el Decreto 1421 que reglamenta la atención educativa a población con discapacidad en el marco de la Educación Inclusiva para todas las instituciones tanto públicas, como privadas y en los diferentes niveles de atención; en este nuevamente se encuentran una serie de definiciones de conceptos que permiten tener claridad frente a las disposiciones del decreto, entre ellas se pueden destacar accesibilidad, acceso a la educación para las personas con discapacidad, acciones afirmativa y, ajustes razonables que consisten en “las acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias y adecuadas del sistema educativo y la gestión escolar, basadas en necesidades específicas de cada estudiante, que persisten a pesar de que se incorpore el Diseño Universal de los Aprendizajes” (p. 2). Otro elemento muy importante es el currículo flexible que

Mantiene los mismos objetivos generales para todos (...), pero da diferentes oportunidades de acceder a ellos [y el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) que es la creación] de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las

personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación, ni diseño especializado”. (Decreto 1421, 2017, p. 02)

Además, se define la Educación Inclusiva como:

Un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo. (Decreto 1421, 2017, p. 5)

Además, define el esquema de atención educativa, también el perfil del estudiante con discapacidad, la permanencia educativa de las personas con discapacidad y por último el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) que es;

La herramienta utilizada para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, basados en la valoración pedagógica y social, que incluye los apoyos y ajustes razonables requeridos, entre ellos los curriculares, de infraestructura y todos los demás necesarios para garantizar el aprendizaje, la participación, permanencia y promoción. Son insumo para la planeación de aula del respectivo docente y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI), como complemento a las transformaciones realizadas con base en el DUA. (Decreto 1421, 2017, p. 5)

Con base en las anteriores definiciones, este decreto dispone que la oferta educativa tendrá cuatro modalidades (general, bilingüe bicultural para población con discapacidad auditiva, hospitalaria o domiciliaria y de formación para adultos), por tanto, cada institución debe adoptar todos los apoyos y ajustes razonables, que sean necesarios para garantizar la participación plena de cada uno de los estudiantes con discapacidad, quienes deben contar de manera individual con el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) cuya elaboración es liderada por el docente de aula con el docente de apoyo, la familia, el estudiante y estos hacen parte de su historia académica y permiten una transición más armónica.

Para lograr el cumplimiento del decreto, las entidades territoriales deben implementar formación continua en temas de discapacidad y educación inclusiva para toda la comunidad educativa, además de promover de manera continua un ambiente inclusivo y respetuoso; en este decreto además se define el rol del docente de apoyo pedagógico quien es el encargado de acompañar pedagógicamente a los docentes de aula que atienden estudiantes con discapacidad.

Este Decreto es sumamente importante pues promueve una educación más inclusiva y da línea para asegurar que los derechos educativos de los estudiantes con discapacidad sean respetados y garantizados; por primera vez menciona el Diseño Universal para el Aprendizaje que, aunque en este Decreto se focaliza en la población con discapacidad su objetivo es reconocer la diversidad de los estudiantes para diseñar programas y actividades a las que todas las personas puedan acceder.

Es evidente que tanto en el marco global como en el Nacional, existe una amplia normatividad frente a la atención a la diversidad existente a nivel educativo, se ha venido focalizando principalmente en la población con discapacidad; y permite evidenciar como a través

del tiempo se van modificando elementos como el lenguaje, frente a lo que se concibe como accesibilidad, acceso a la educación, personas con limitaciones, necesidades educativas especiales, con discapacidad, etc. y se dan diferentes disposiciones pedagógicas para las instituciones, que a la vez van unidas con las acciones que se deben implementar en la sociedad para garantizar el reconocimiento y el derecho a la participación en condiciones de igualdad para todas las personas.

Nivel Distrital

Teniendo en cuenta el marco normativo nacional, se pueden identificar algunos aspectos relevantes en la conformación de un marco normativo local. Para el caso particular de esta investigación, en la siguiente tabla se presenta un panorama general de la ciudad de Bogotá como Distrito Capital y entidad territorial certificada.

Tabla 2

Normatividad Distrital

<i>Decretos y Acuerdos</i>	
Decreto 470 del 2007	Por medio del cual se adopta la Política Pública de Discapacidad para Bogotá 2007- 2020
Acuerdo 453 de 2010	Por medio del cual se crea el servicio de apoyo pedagógico escolar para niños, niñas y jóvenes hospitalizados e incapacitados en la red adscrita a la Secretaría Distrital de Salud según lo dispuesto en el Proyecto de Acuerdo 186 de 2010.
Acuerdo 505 de 2012	Por medio del cual se establece el Sistema Distrital de Atención Integral de Personas en condición de discapacidad en el Distrito Capital y se modifica el Acuerdo 022 de 1999 que es modificado de manera parcial por medio del acuerdo 586 de 2015.
Acuerdo 761 de 2020	Con el cual se adopta el Plan Distrital de Desarrollo Económico, Social, Ambiental y de Obras Públicas y el Plan Plurianual de Inversiones para Bogotá D. C. para el período 2020-2024 “Un Nuevo Contrato Social y Ambiental para la Bogotá del siglo XXI”
Decreto 089 de 2023	Por medio del cual se adopta la Política Pública de Discapacidad para Bogotá DC 2023 – 2034
<i>Resoluciones y Sentencias</i>	
Resolución 1629 de 2018	Por la cual se establece el proceso de gestión de la cobertura educativa 2018–2019 en los niveles de educación inicial - preescolar, básica, media y ciclos del Sistema Educativo Oficial de Bogotá buscando reducir las brechas de desigualdad que afectan el acceso y la permanencia escolar en el Distrito Capital, para lograr

trayectorias educativas completas y transiciones efectivas y armónicas, en el marco de una educación inclusiva.

Nota: Elaboración propia, Resultado obtenido de la revisión documental.

Como se muestra en la tabla 2, Bogotá ha acogido las normativas nacionales e internacionales y se ha comprometido no sólo con la atención a personas con discapacidad, sino con todas las necesidades de atención educativa que se pueden encontrar según la diversidad que confluye en la ciudad; buscando así que se garantice el acceso a educación de calidad para todos y todas en condiciones de igualdad.

En este marco se puede destacar el Acuerdo 453 de 2010 que responde al Proyecto del Acuerdo 186 de 2010 que entre otras disposiciones, busca facilitar el acceso a la educación formal de los niños y niñas que por diversas situaciones de salud se encuentren hospitalizados o con incapacidad, por medio de la participación en el servicio de apoyo pedagógico escolar desde grado Primero hasta Media vocacional, que es prestado en los hospitales adscritos a la Secretaria de Salud; todo acorde al estado de salud y al grado de escolaridad de los estudiantes; dicha atención es acompañada por docentes asignados por la Secretaria de Educación quienes además de acompañar a los estudiantes buscan estrategias de comunicación con las instituciones de origen para la validación de los proyectos pedagógicos y de evaluación.

El Acuerdo 505 de 2012, reconoce la importancia de generar acuerdos e integración entre diferentes servicios para garantizar la atención integral de las personas con discapacidad en todos los ámbitos sociales. Así como promover su participación y la de sus familias en la planificación, ejecución y seguimiento de las acciones desarrolladas en el marco de los derechos humanos; sus acciones están tendientes a evaluar los impactos de la Política Pública de Discapacidad así como a aprobar y ejecutar normas, actividades, recursos, programas y procesos sociales y comunitarios

para su puesta en marcha; por tanto, siempre es visible en las políticas públicas, que para el período de esta investigación se encontraba vigente la Política Pública 2023-2034 adoptada por medio del Decreto 089 de 2023 que tiene como antecedente el Decreto 470 del 2007 y la Política Pública de Discapacidad 2007 - 2020.

El Decreto 089 de 2023, adoptó la Política Pública de Discapacidad 2023-2034 en el artículo 2 se le define como:

El marco de acción social, político e institucional que considera valores, decisiones y acciones estratégicas lideradas por el Distrito, en corresponsabilidad con la sociedad, para garantizar el goce efectivo de los derechos y la inclusión social de las personas con discapacidad, sus familias y las personas cuidadoras (Decreto 089, 2023).

En ella, en el componente 2 del Eje 1 denominado “Inclusión y equidad en Educación” se definen 11 ítems que buscan garantizar el goce efectivo del derecho a la educación de las personas con discapacidad; entre ellos se destacan en primer lugar el acceso y la accesibilidad a todo el sistema educativo de acuerdo a las necesidades particulares por medio de adaptaciones curriculares, estrategias educativas flexibles y la implementación de ajustes razonables en concordancia con el Decreto 1421 del 2017.

En segundo lugar, el fortalecimiento de la infraestructura, la dotación escolar según el diseño universal y finalmente los sistemas de apoyo (docentes de apoyo pedagógico, intérpretes de lengua de señas colombiana, modelos lingüísticos, guías intérpretes, mediadores pedagógicos y comunicativos, y, auxiliares de enfermería) para garantizar la permanencia y participación.

Además, en el componente 1 del Eje 2, Transformación de paradigmas y representaciones sociales de la discapacidad; se pretende implementar medidas para eliminar las barreras actitudinales que sufren las personas con discapacidad, por medio de la sensibilización y apropiación del modelo social de la discapacidad en todos los niveles educativos, para transformar las creencias y concepciones que se tienen frente a la discapacidad.

Adicional a lo anterior; aunque no fue posible mencionar aquí toda la normatividad, esta se encuentra disponible en la página oficial de la Secretaría de Educación, allí se describen las diferentes modalidades de atención existentes en la ciudad en el marco de la Educación Inclusiva entre las que se encuentran:

Tabla 3

Modalidades de atención de la Educación inclusiva en Bogotá

Aprendizajes con apoyos	Establece las orientaciones para la atención pedagógica de los estudiantes con discapacidad, trastornos de aprendizaje y del comportamiento, y talentos y/o capacidades excepcionales. Además, se describe nuevamente el Diseño Universal para el Aprendizaje como una herramienta que posibilita que los docentes y todas las instituciones educativas pueden desarrollar un currículo que responda a toda la diversidad, formas y ritmos de aprendizaje incrementando de esta manera las posibilidades de aprender para todos y todas.
Educación intercultural y pedagogía de la memoria histórica	Busca transformar las prácticas pedagógicas desde el reconocimiento de las identidades culturales y étnicas y el fortalecimiento de las comunidades por medio de la educación intercultural, la implementación de la cátedra de Estudios Afrocolombianos y de la ruta de atención integral en casos de racismo y discriminación racial; garantizando de esta manera los derechos individuales y colectivos de los pueblos indígenas, afrocolombianos, negros, raizales, palenqueros y rom (comunidad gitana).
Estrategias educativas flexibles	Se definen como estrategias de cobertura, calidad, pertinencia y equidad del servicio público educativo, así como de permanencia de la población estudiantil en el servicio educativo, los cuales adelantan los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de la educación formal mediante alternativas escolarizadas y semiescolarizadas que se ajustan a las necesidades de los estudiantes en términos de tiempo, ubicación geográfica y condiciones específicas.

Nota: Datos Tomados de La página Web Oficial de la Secretaria de Educación (2023)

Algunas de las estrategias educativas que se proponen consisten en educación para personas jóvenes (mayores de 13 años) y adultas en jornada nocturna o fines de semana que no

cuentan con primaria o que con al menos 15 años no han iniciado secundaria; atención educativa a estudiantes en extraedad que se desarrolla desde el “Programa Volver a la Escuela” que busca nivelar el desfase de edad – grado y favorecer la continuidad educativa; a ella pueden acceder niños y jóvenes que se encuentren 2 o 3 años por encima de la edad esperada para el grado en que se encuentran, quienes pueden ser ubicados en tres niveles (procesos básicos, aceleración primaria y aceleración secundaria) (Secretaría de Educación, 2023).

En esta misma línea, esta “Aulas Refugio” es una estrategia articulada con Secretaría de la Mujer que busca atender a los hijos e hijas de mujeres víctimas de violencia que se encuentran con medida de protección en casas refugio, “Aulas Hospitalarias” que son los espacios destinados en los hospitales para favorecer la permanencia en el sistema educativo de los niños y niñas que se encuentran hospitalizados y Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes, que está relacionado con todas las acciones pedagógicas que son implementadas tanto en los Centros de Protección como en las instituciones para los adolescentes y jóvenes que hacen parte del sistema de Responsabilidad Penal (Secretaría de Educación, 2023).

En conclusión, el recorrido por la normatividad internacional, nacional y distrital refleja un interés en la promoción de una educación que reconozca y valore las diferencias; dando cuenta de la manera en que las políticas han evolucionado desde un enfoque de integración que buscaba incorporar a los estudiantes con necesidades diversas en el sistema educativo existente hacia uno de inclusión que reconoce la importancia de eliminar barreras y garantizar la implementación de ajustes razonables que permitan la participación plena de todos los estudiantes, a su vez, esto implica modificaciones en todos los elementos que conforman la escuela.

Sin embargo, más allá del reconocimiento normativo, el desafío sigue siendo su materialización dentro de los diversos contextos educativos; como se ha evidenciado en el estado del arte, la brecha entre la legislación y las realidades de las instituciones educativas es un obstáculo, que subraya la necesidad de fortalecer mecanismos de seguimiento, apoyo y adaptación que no solo garanticen el cumplimiento de las normativas, sino que también faciliten su adaptación a las realidades específicas de cada comunidad.

Capítulo 4: Diseño metodológico

4.1. Enfoque y tipo de investigación

Con el fin de alcanzar los objetivos propuestos, la presente investigación se enmarca dentro del paradigma cualitativo, en tanto posibilita la comprensión de las prácticas sociales por medio de la descripción de la cotidianidad, el análisis de los problemas y la actitud de los individuos ante las diferentes situaciones que vivencian. De acuerdo con Denzin y Lincoln (2011):

Es una actividad situada, que ubica al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible al mundo y lo transforman, lo convierten en una serie de representaciones que incluyen las notas de campo, las entrevistas, las conversaciones, las fotografías, las grabaciones y las notas para el investigador. (p. 48)

Así mismo, Pérez (como se citó en Melero, 2011) señala que la investigación cualitativa “se considera como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación, sobre lo investigable” (p. 342); no busca encontrar la verdad, sino comprender las perspectivas de otras

personas en su propio contexto de una manera holística, por tanto, el investigador requiere ser sensible frente a la información que investiga, flexible en los instrumentos empleados y en el mismo proceso investigativo; así como estar en disposición de reflexionar sobre la propia práctica y el lugar dentro de la investigación.

Ahora bien, para dar cumplimiento a los objetivos, la investigación se asumió dentro de una perspectiva crítica transformadora, en tanto buscó analizar las relaciones que existen dentro de una estructura (en este caso la escuela), “las prácticas y acciones que allí se producen; [y] cómo, a la vez, la estructura condiciona las acciones y las acciones configuran la estructura” (Huerco, 2002, p. 15) esto permite superar la mirada tradicional de la escuela, que ya ha sido ampliamente investigada y avanzar en una mirada más propositiva; que busque reconocer aquello que se ha hecho y aquello que falta, para así proponer elementos de transformación.

La perspectiva crítica “se caracteriza no sólo por el hecho de indagar, obtener datos y comprender la realidad en la que se inserta la investigación, sino por provocar transformaciones sociales, en los contextos en los que se interviene” (Melero, 2011, p. 340) e incluso en el propio investigador ya que tiene en cuenta el aspecto humano de la vida social y lo reconoce como un observador, que también pone en juego su propia subjetividad durante el proceso investigativo.

Con respecto a lo anterior, Huerco (2002) plantea que es necesaria la implementación de estrategias investigativas que posibiliten un proyecto de subjetivación, donde se produzca una ruptura epistemológica de los propios campos de significación del investigador; así mismo requiere asumir su posición como rastreador, lo que implica su participación en la construcción de un saber, a partir de indicios que le permitan describir la manera en que la hegemonía se constituye en las particularidades de las culturas populares, para desarrollar ejercicios de praxis

en las que se reconozcan diferentes formas en que los sujetos leen y escriben su experiencia y el mundo.

De allí, que para lograr realizar una interpretación de lo que se encuentra estipulado como instituido en la escuela y reconocer aquellas acciones instituyentes que se vienen adelantando desde algunas instituciones y especialmente desde las prácticas pedagógicas que desarrollan los y las maestras, se consideró pertinente adoptar un *enfoque hermenéutico y una metodología participativa* en la que la escuela se asuma como un texto que requiere ser observado, leído e interpretado desde cada uno de sus significados sin desconocer su complejidad y las diferentes miradas que de esta pueden tener los diferentes actores que allí confluyen. No se trata de una mirada externalista que juzga y evalúa, sino una comprensiva que convoqué a la reflexión, reconocimiento y construcción colectiva de las posibilidades de transformación de las prácticas educativas excluyentes que imperan en la escuela formal.

La hermenéutica “es un método de lectura de los fenómenos humanos ya sean prácticas sociales, trabajos, instituciones, objetos culturales” (Posada, 2006, p. 199) y bajo este enfoque “el investigador debe buscar las razones de las afirmaciones de los textos que estudia y para comprender estas razones de alguna manera tiene que tomar posición ante ellas” (Posada, 2006, p. 198), por tanto, es relevante que se acerque a la historicidad del texto, el contexto y se permita establecer relaciones entre ellos.

De acuerdo con lo anterior, a continuación, se exponen las diferentes técnicas de investigación por las que se transitó y que a su vez permitieron comprender las dinámicas internas, conceptuales y contextuales de las instituciones y los docentes que participaron de esta investigación.

4.2. Técnicas de Investigación

Siguiendo a Moreno (2016), quien señala que el estudio de caso es un método de investigación micro social aplicado a muestras o poblaciones pequeñas para explorar en profundidad una parte de la realidad, comprender sus dinámicas internas y explicar procesos o fenómenos a mayor escala; se llevó a cabo un estudio de caso en Institución Educativa Distrital José Joaquín Castro Martínez. Esta institución ha incorporado la atención a las diferencias como eje de su proyecto pedagógico, que ha sido reconocido a nivel local y distrital por los aportes que puede brindar a otras comunidades.

Para ello, se emplearon diversas técnicas de investigación, como el análisis documental de los documentos institucionales, entrevistas a docentes y la observación de algunos espacios cotidianos de la institución. Asimismo, se entrevistó a docentes de otras instituciones del país con el fin de visibilizar los fundamentos, prácticas y posibilidades para construir escuelas que apropien las diferencias como propuesta educativa; finalmente se desarrolló un grupo de discusión con expertos cuyo objetivo fue contrastar y enriquecer los hallazgos obtenidos a partir de las demás técnicas de investigación.

A continuación, se describe cada una de las técnicas empleadas:

Análisis Documental: Esta técnica permitió el análisis de los documentos institucionales, al permitir revisar mensajes, rasgos de personalidad, preocupaciones y aspectos implícitos de la institución frente a la diversidad. Se analizó el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Manual de Convivencia, los objetivos y fundamentación de los programas y proyectos propuestos para la atención a la diversidad junto con los planes de estudio de las áreas básicas. Para el análisis de la información se elaboró una tabla de categorización de la información.

Entrevistas: De acuerdo a lo mencionado por (Alvarez & Jugerson, 2007) la entrevista “es una conversación con un propósito claro, que busca (...) entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias” (p. 109). Se aplicó una entrevista semiestructurada (Anexo 2) en dos modalidades (presencial en espacios informales y virtual, por medio de videollamadas) a 15 docentes de diferentes instituciones del país, a 2 estudiantes de grado Once y 2 estudiantes de grado Noveno (Anexo 3). Cada una de las entrevistas fue grabada y transcrita posterior a la firma del consentimiento de tratamiento de datos (anexo 4).

Grupo focal o de discusión: Esta técnica “privilegia el habla, cuyo propósito radica en propiciar la interacción mediante la conversación acerca de un tema u objeto de investigación, en un tiempo determinado, y cuyo interés consiste en captar la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos” (Alvarez & Jugerson, 2007, p. 132) que forman parte de un grupo determinado. En este caso, se desarrolló un grupo de discusión con la red de inclusión de la localidad de San Cristóbal.

4.3. Fases de la investigación

Teniendo en cuenta que “una investigación cualitativa implica un diseño que se articula en un conjunto de capítulos o secciones que en su totalidad deben dar cuenta de modo coherente, secuencial e integrador de todo el proceso investigativo” (Cisterna, 2005, p. 62) las técnicas fueron desarrolladas en el marco de 4 fases que no necesariamente fueron lineales, pero que abordaron el problema de investigación de manera holística.

1. **Fase Previa:** En esta primera fase se construyó el problema de investigación teniendo en cuenta la observación del contexto, los intereses de la investigadora y la revisión de antecedentes en investigaciones de maestría y doctorado de diferentes universidades del país, así como artículos de revista que permitieron reconocer los avances y el estado actual de los procesos educativos en torno a las diferencias.
2. **Conceptualización y Categorización:** En esta fase se elaboró el estado del arte y la revisión conceptual, que posibilitó la elaboración de referentes teóricos en pro de generar categorías analíticas (Escuelas para las diferencias, justicia social, exclusiones e inclusiones) que permitieron establecer una relación entre la teoría y la aplicabilidad o no de ella dentro del contexto, para así interpretar lo que sucede en la realidad. Para ello fue importante distinguir, en palabras de Cisterna (2005) la elaboración y distinción de tópicos que permiten la organización de la información y entre ellos se pueden distinguir categorías que denotan un tópico en sí mismo y subcategorías que detallan dicho tópico en micro aspectos.
3. **Trabajo de Campo:** En esta fase se definió la población a investigar, se elaboraron instrumentos de investigación y se desarrolló el trabajo de campo en los espacios definidos para recolectar la información necesaria para cumplir con los objetivos propuestos. Para esto, en primer lugar, se propuso la elaboración de un mapeo de experiencias educativas institucionales reconocidas por su trabajo con diversidad y teniendo en cuenta las categorías definidas se consideró una experiencia donde se desarrolló el trabajo de campo y se implementaron los instrumentos diseñados que están relacionados con: matrices de análisis documental y entrevistas a maestros.

En segundo lugar, se seleccionaron a algunos docentes que contarán con experiencias en

atención a la diversidad y se realizó una entrevista que fue previamente validada con 4 de los docentes y finalmente, para efectos de validación, la información fue contrastada en un grupo de discusión conformado por docentes de apoyo a la inclusión de la Secretaria de Educación del Distrito.

4. **Análisis de información y escritura del informe final:** En esta fase se organizaron los datos obtenidos a la luz de las categorías desarrolladas previamente; una vez organizada la información, se analizó e interpretó por medio de procesos de triangulación con el recorrido conceptual y normativo que se estableció como eje de reflexión. La triangulación se llevó a cabo al integrar, contrastar y/o verificar las diferentes fuentes de datos obtenidas (entrevistas, grupos de discusión y documentos institucionales) en relación a los referentes teóricos y conceptuales que orientaron el trabajo. Este proceso fue el que permitió dar respuesta a las preguntas derivadas de la investigación y posibilitó la escritura del informe final, donde se buscó dar voz a los participantes, se implementaron fragmentos de los documentos institucionales y se hace énfasis en algunos puntos clave. Los resultados se organizaron en un esquema de capítulos que fueron ajustados de acuerdo a los contenidos y las reflexiones surgidas; además se identificaron nuevas aperturas problemáticas, recomendaciones y algunas proyecciones.

4.4. Población

La población sujeto de esta investigación está configurada por 15 docentes de 6 instituciones educativas distritales; 4 de la ciudad de Bogotá y 2 de otras ciudades del país que desarrollan procesos de educación inclusiva en el marco del Decreto 1421 del 29 de agosto del 2017; una de ellas es acompañada por la Universidad Católica Luis Amigó en toda la implementación del decreto.

Los criterios de selección fueron:

✓ **Experiencia profesional:** Docente de cualquier nivel de educación formal (preescolar, primaria o secundaria) con experiencia en la atención de algunas poblaciones, orientador o docente de apoyo pedagógico.

Docente que cuente con algún tipo de formación en educación inclusiva, interculturalidad o atención a las diferencias.

Docente que lidere o implemente algún programa o estrategia que pueda considerarse dentro del marco de atención a las diferencias.

Docente de cualquier edad, género y si es posible que se reconozca como parte de algún grupo poblacional.

✓ **Contexto laboral:** Instituciones que tuvieran algún programa o estrategia para que reconozca las diferencias de los estudiantes.

Instituciones que al menos contarán con una experiencia sistematizada en el marco de la educación inclusiva.

Instituciones que participen de las diferentes redes o mesas locales y distritales de inclusión.

Instituciones que permitieran el acceso a la experiencia para poder resignificarla desde la perspectiva de cada docente.

✓ **Interés y disposición:** Docentes que contarán con el interés y la disponibilidad de tiempo para participar activamente de la investigación.

Para la selección del grupo de discusión se trabajó con la mesa a la cual pertenece la experiencia que fue seleccionada para abordar a mayor profundidad.

Tabla 4

Caracterización de los participantes

Docentes	Sexo	Grado o cargo	Colegio (IED)	Nivel de estudios
D1	Mujer	Primaria	José Joaquín Castro Martínez	Lic. Psicología y Pedagogía, Magister Educación
D2	Mujer	Primero	José Joaquín Castro Martínez	Lic. Pedagogía Infantil, Magister en Estudios Afrocolombianos
D3	Hombre	Apoyo Pedagógico a la inclusión	José Joaquín Castro Martínez	Lic. Edu especial, estudiante Maestría en Educación desde y para las diversidades
D4	Mujer	Transición	José Joaquín Castro Martínez	Lic. En Pedagogía Infantil, Especialista en Infancia y Adolescencia.
D5	Mujer	Orientación	La Giralda – Alianza Educativa	Psicóloga, Esp. En Educación y Orientación Familiar
D6	Mujer	Danzas	La Giralda – Alianza Educativa	Lic. En Educación Artística, Especialista en Currículo y Pedagogía
D7	Hombre	Doc. Sociales Bachillerato Docente Universitario UPN	Tibabuyes Universal	Lic. Ciencias Sociales, Magister Educación, estudiante doctorado en Educación
D8	Mujer	Primaria	José Joaquín Castro Martínez	Lic. Psicología y Pedagogía; Magister Neuropsicología y educación
D9	Mujer	Transición	Colegio Ciudadela del Magdalena Medio – Barrancabermeja	Lic. Psicología y Pedagogía; Estudiante especialización Neuropsicología y educación
D10	Mujer	Apoyo Pedagógico a la inclusión	Universidad Luis Amigó (Puerto Berrío IE Antonio Nariño, IE Alfonso López Pumarejo)	Lic. Psicología y Pedagogía
D11	Hombre	Orientación	IE Antonio Nariño Puerto Berrío – Antioquia	Psicólogo, Magister en Neuropsicología

D12	Mujer	Apoyo Pedagógico a la inclusión	Fabio Lozano Simonelli	Lic. Psicología y Pedagogía, estudiante Master en investigación en educación Universidad de Barcelona
D13	Mujer	Apoyo Pedagógico a la inclusión	Fabio Lozano Simonelli	Lic. Educación Especial
D14	Mujer	Apoyo Pedagógico a la inclusión	Tibabuyes Universal	Terapeuta Ocupacional
D15	Hombre	Dinamizador Cultural	José Joaquín Castro Martínez	Estudiante de Licenciatura en Educación Comunitaria. Docente Comunidad Indígena Eperara Siapidara.

Nota: Elaboración propia.

Adicional a los docentes mencionados previamente, también se entrevistó a 2 estudiantes de Grado Once y 2 de grado Noveno con el fin de conocer su percepción frente a la atención a la diversidad en los diferentes espacios de la cotidianidad educativa y se realizó una observación de algunos espacios cotidianos de la institución estudio de caso.

4.5. Contexto y caracterización de las IED participantes

Para iniciar, se hará una caracterización de la *IED José Joaquín Castro Martínez* donde se desarrolló un estudio de caso dado que fue la institución que reunió los criterios previstos y, además, porque en la revisión documental inicial fue reconocida en diferentes trabajos académicos de la Secretaría de Educación y entidades como el IDEP por el trabajo que desarrolla para la atención a las diferencias.

Es una Institución Educativa Distrital que ofrece los servicios de educación formal desde grado jardín hasta grado Undécimo, y hasta el año 2023 contó con el programa Volver a la Escuela, se encuentra ubicada en la localidad cuarta de San Cristóbal, en 2 sedes, la sede A

ubicada en el barrio Bello Horizonte (UPZ 20 de Julio) en la Calle 31 D Bis Sur No.2-24 donde se atienden en 2 edificios separados por una calle los niveles de Jardín a Undécimo y el aula de aceleración, y la sede B ubicada en el barrio San Vicente (UPZ San Blas) en la Transversal 6 C Este No 33-30 sur donde se atienden los niveles de Jardín a Quinto y el aula de Procesos Básicos³.

La institución fue creada a partir de la integración de tres concentraciones distritales; Bello Horizonte, San Vicente Sur Oriental, y José Joaquín Castro Martínez, legalizada gracias a la Resolución No. 1822 del 20 de junio de 2002, que obtuvo su nombre definitivo el 6 de noviembre del mismo año en honor al maestro, ministro y funcionario público de diferentes sectores José Joaquín Castro Martínez. Su PEI se centra en la "*toma de conciencia*" que hace referencia a que

La concientización es un proceso de educación para y en la libertad que permite ser conscientes de la realidad del universo que nos rodea pues es a través de ella como las personas se descubren a sí mismas y entienden sus relaciones con los demás; además de que se constituye como una dimensión de la política en cuanto se orienta a que los estudiantes sean sujetos, autores y protagonistas, no simples espectadores, frente a los fenómenos educativos y/o sociales que se desarrollan a nivel local, institucional o nacional. (Castro Martinez IED, 2023, p. 15)

³Hasta el año 2023 ambas sedes contaban con jornadas mañana y tarde; pero a partir del año 2024 se genera el tránsito a Jornada Única bajo resolución 4262 del 7 de Diciembre de 2023, lo cual generó algunos ajustes a nivel administrativo y académico que incluyen el cierre de las aulas de aceleración y procesos básicos.

De acuerdo a esto, su misión, (la cual se encuentra en constante construcción al igual que la visión) señala que la comunidad de la institución Educativa está comprometida con la formación integral del estudiantado, fortaleciendo el saber ser, saber aprender, saber hacer y saber relacionarse, aportando así a su proyecto de vida y a la transformación de su contexto; y para el 2029 se proyecta como una institución que promueve el desarrollo integral del individuo desde un enfoque humanista con excelentes procesos académicos y administrativos que dan respuesta a las necesidades del siglo XXI, desde el reconocimiento de la diversidad, el cuidado del medio ambiente y el fortalecimiento de habilidades tecnológicas y comunicativas (Castro Martínez IED, 2023).

Ubicación geográfica: Se encuentra ubicada en la localidad de San Cristóbal que según la caracterización del sector educativo 2021 limita al norte con la localidad de Santa Fe, con la Avenida de la Hortua o Avenida Calle 1, la Calle 3 Sur y las Transversales 10 Este y 13 Este de por medio; al oriente con el municipio de Ubaque; al sur con el municipio de Chipaque y la localidad de Usme, de acuerdo con la delimitación del perímetro urbano y del Parque Entre nubes; y al occidente con las localidades Antonio Nariño y Rafael Uribe Uribe, con la Avenida Darío Echandía o Avenida Carrera 10 y la Calle 39B Sur de por medio. Se encuentra dividida en 5 Unidades de Planeamiento Zonal (UPZ) y cuenta con una zona de reserva forestal regulada y protegida por la CAR.

Según (Tovar, 2019) la historia de la localidad se remonta desde tiempos precolombinos a la presencia del emblemático Río Fucha, que en lengua Muisca (Muyscubun) quiere decir mujer, y en donde sus pobladores abastecieron sus escenarios agrícolas. El río Fucha nace en esta

localidad de San Cristóbal, y es considerado el precursor del crecimiento de la localidad, debido a que en torno a este río de ubicaron las distintas haciendas durante la colonización.

El primer asentamiento llamado San Cristóbal apareció entre 1890 y 1905, es así, que la localidad lleva el nombre de su primer barrio, En 1915 Villa Javier es el primer barrio obrero de la Ciudad, el cual fue impulsado por la comunidad Jesuita. En 1920, apareció el Veinte de Julio, asentamiento que se consolidó hacia 1930, generando nuevos lugares urbanos que empezaron a acoger la población que la violencia bipartidista de la época empezó a movilizar de las zonas rurales del país, principalmente de Cundinamarca, Boyacá y Tolima permitiendo el surgimiento de nuevos barrios (Tovar, 2019).

El proceso migratorio generó viviendas de invasión de personas que en su mayoría eran campesinos desplazados por la violencia y personas de provincia, de esta forma muchas de las viviendas fueron construidas de manera ilegal en terrenos no aptos para ser habitados. Aunque en la década de los ochenta continuó llegando gente, fue en los años noventa cuando hubo un nuevo incremento poblacional a consecuencia del desplazamiento forzado de la época, lo cual se asoció con aumento del desempleo, urbanización ilegal en zonas de alto riesgo y delincuencia común.

Para el año 2021, momento en que se realizó el último diagnóstico local de San Cristóbal, el total de habitantes de la ciudad fue de 7.834.167 habitantes; y para la localidad de San Cristóbal, fue de 401.997 habitantes, que corresponde al 5,21% de los habitantes del Distrito Capital, ocupando el séptimo lugar de participación en el total de población con relación a las 20 localidades del Distrito; de estas 71.736 personas tienen alguna discapacidad auto reportada, 2.724 hacen parte de alguna comunidad indígena, 3.081 son afrodescendiente, negro o mulato, 15 son de San Basilio de Palenque y 51 Raizales del Archipiélago de San Andrés y Providencia,

77.490 son niños, niñas y jóvenes en edades de los 0 a los 13 años. 67.001 habitantes pertenecen a población escolar (5 a 16 años) (Tovar, 2019), la cual para el 2023 de acuerdo a las proyecciones y análisis del último quinquenio se esperaba disminuyera a 65.057.

De acuerdo al Directorio Único de Establecimientos Educativos de Bogotá⁴ para el año 2024 la Localidad de San Cristóbal cuenta con 100 establecimientos educativos y un total de 128 sedes; 64 de ellas de carácter oficial, dos de ellos con administración contratada y 64 de carácter privado; al año 2021 se matricularon 51.263 estudiantes, de los cuales 1.066 tienen algún tipo de discapacidad, 158 son indígenas, 294 hacen parte de las negritudes, y 27 son raizales.

Es relevante mencionar el lugar de ubicación de la institución y el total de la población, como lo mencionan los docentes, el contexto es el que ha propiciado y generado la necesidad de dar apertura a la atención de algunos grupos poblacionales; ejemplo de esto es la comunidad Eperara Siapidara que por los procesos de desplazamiento interno del país se trasladaron a Bogotá, se ubicaron en la localidad de San Cristóbal y en busca de un espacio que garantizara los procesos educativos sin discriminación para niños, niñas y adolescentes de su comunidad, inicia el análisis de las instituciones que pudieran contribuir con su propósito, y al reconocer el trabajo que desarrolla la Institución José Joaquín Castro Martínez con la población afro de la localidad, el cabildo y las autoridades comunitarias eligen a este espacio (Cortés, y otros, 2020).

Programas de atención a grupos poblacionales: A partir del reconocimiento del contexto de los estudiantes de la IED, se han implementado 3 programas específicos de atención

⁴ <https://dueb.educacionbogota.edu.co/Dueb/cargueInicialPublico.sed>

a las poblaciones, adicional a los ajustes que se desarrollan para cada estudiante de acuerdo a su situación particular:

1. Comunidad Eperara Siapidara: De acuerdo con la necesidad de la comunidad Eperara Siapidara se realizó por parte del cabildo la solicitud a la Secretaría de Educación para enlazarse con la IED y como parte de una acción afirmativa aprueban la experiencia en 2016 y se asigna un dinamizador cultural para la institución quien es encargado “de apoyar a los estudiantes de la comunidad para que no se pierda la cultura y para que los chicos tengan un mejor momento de adaptación y que puedan estar en esa dinámica de su cultura y su colegio” (Entrevista docente 1, p. 4).
Con su llegada se socializa a los docentes las funciones que va a cumplir, donde se destaca la planeación de actividades enfocadas en la interculturalidad, donde se vinculan por iniciativa propia, once maestras quienes empiezan a generar actividades desde sus asignaciones académicas; y a nivel institucional actividades en torno a la interculturalidad, por medio de las cuales, conforman el comité de Interculturalidad denominado: “JJCM intercultural: desde la ancestralidad vamos hacia la interculturalidad”, que además del apoyo del dinamizador cultural es acompañado por personal de la Dirección de Inclusión e Integración a Poblaciones de la Secretaría de Educación.

Con la creación del comité se empiezan a gestar acciones dentro de la institución que permiten avanzar en la consolidación de una escuela intercultural; por ejemplo, se institucionaliza el día de la interculturalidad que reemplaza la popular celebración del día de la

raza, se planean actividades de las áreas básicas unidas al saber de la comunidad Eperara Siapidara.

Una vez, hicimos un taller de construcción de Maloca, la elaboramos con palitos de pincho; yo lo vi desde matemáticas y les explicamos como estaba organizada, porque tiene cuatro paralelos, porque la ubicación de la ventana, como se adapta para que el sol entre en unos ángulos específicos, los grados para que en el equinoccio llegara la luz y desde sociales, se explicó cada espacio que tiene la maloca y el sentido social. Y actualmente se busca vincular los conocimientos ancestrales e interculturales de la comunidad a la malla curricular. (Entrevista Docente 1: p. 3)

De igual forma el comité de Interculturalidad ha recibido formación para trabajar en sus aulas con enfoque diferencial, se crearon unidades didácticas junto con la Organización de Autoridades Tradicionales indígenas de Colombia; se ha participado en diferentes foros educativos tanto locales como distritales; se desarrollan varios trabajos investigativos por parte de las docentes, y para el año 2023 se forma un centro de interés con apoyo de la Caja de compensación Cafam, busca fortalecer los saberes indígenas en los estudiantes que hacen parte de la comunidad Eperara Siapidara; este trabaja el día sábado y con docentes que hacen parte de la comunidad se fortalecen el lenguaje, el territorio y los saberes culturales.

2. Programa Volver a la Escuela: Es un programa de carácter transitorio que busca a través de Estrategias Educativas Flexibles- EEF garantizar la restitución del derecho a la educación a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en condición de extraedad (...) (entre los 9 y los 17 años) “que no han podido culminar su educación básica primaria

y secundaria, permite a los estudiantes avanzar varios grados en un año y superar su desfase escolar” Secretaria de Educación Distrital (SED, 2022, p. 9).

Cuenta con 3 modalidades Procesos Básicos, Aceleración del aprendizaje y Secundaria Activa; de las cuales las 2 primeras se encuentran en la IED, fue creado en el año 1999 por Corpoeducación haciendo una adaptación del modelo de aceleración de la primaria establecido por Brasil, con el objetivo de que los y las estudiantes provenientes principalmente de otras regiones de Colombia pudieran acceder al sistema educativo.

El diseño del programa empezó siendo para Niños, Niñas y Jóvenes desplazados e hijos de padres y madres reincorporados a la vida civil, como consecuencia de la violencia en Colombia no habían tenido la oportunidad de ir a la escuela; sin embargo, hasta el 2023 acogió no solo a estudiantes víctimas del conflicto armado, sino a todos aquellos que por alguna situación no habían logrado culminar su primaria. (SED, 2022)

3. Atención a estudiantes con discapacidad: En el 2023 en vista de la cantidad de estudiantes que contaban con un diagnóstico de discapacidad y aquellos que, aunque no tienen un diagnóstico se sospecha de él, desde la institución se vincula a un docente de apoyo pedagógico a la inclusión quien se encarga de liderar todos los procesos de educación inclusiva en el marco del decreto 1421 del 2017 para aquellos estudiantes con discapacidad, logrando que para el año 2024 estén matriculados 15 estudiantes con algún diagnóstico de discapacidad en la institución.

Este proceso de acompañamiento, como lo menciona el docente 3 se desarrolla por medio de “la cualificación a docentes frente a los diferentes tipos de discapacidades y acompañando de manera no personalizada, pero sí de manera individual en las necesidades de los estudiantes, por

medio de la elaboración de los Planes Individuales de Ajustes Razonables” (Entrevista docente 3, p. 2)

Además de la IED José Joaquín Castro Martínez se trabajó con docentes de otras tres instituciones de Bogotá; la IED La Giralda, la IED Fabio Lozano Simonelli y la IED Tibabuyes Universal. A continuación, se presenta un breve contexto de cada una de ellas:

En primer lugar *La IED La Giralda*, es una institución de carácter público en modalidad concesión la cual es administrada por la Organización Alianza Educativa quien también administra 10 colegios más en Bogotá y 1 en la Isla de Barú; se encuentra ubicada en la localidad 3 de Santa Fe, atiende estudiantes de grado Jardín a Undécimo, cuenta con un aula especializada denominada Superaula que brinda acompañamiento a estudiantes de Primaria que presenten dificultades de aprendizaje y estudiante de cualquier nivel que cuenten con diagnóstico de discapacidad o talentos excepcionales; cuenta con varias instituciones gestoras de Alianza Educativa que apoyan a los estudiantes en procesos terapéuticos según la necesidad.

El PEI tiene como propósito que todos los estudiantes aprendan, por tanto, el currículo se ha ajustado de tal manera que permita que cada estudiante alcance su potencial; de acuerdo a los resultados obtenidos con la implementación de diferentes programas los colegios administrados por Alianza Educativa han sido reconocidos a nivel distrital y Nacional y en investigaciones principalmente de la Universidad de los Andes (Alianza Educativa, 2022).

Seguido de ello, se encuentra el Colegio *Fabio Lozano Simonelli*, ubicado en la localidad 5 de Usme. Esta institución atiende a estudiantes desde el grado Transición hasta Undécimo y cuenta con un aula de 'Volver a la Escuela', destinada a alumnos en extraedad que no han completado su primaria; además, brinda atención a estudiantes con discapacidad, incluidos aquellos con Trastorno del Espectro Autista. Gracias a la participación de las docentes de apoyo

pedagógico en la red local de Inclusión, en 2019 lideraron la creación del primer encuentro local sobre el Espectro Autista, un evento que visibiliza y sensibiliza a la comunidad educativa sobre esta condición, las necesidades de apoyo en diversos contextos y la diversidad.

Finalmente se encuentra la *IED Tibabuyes Universal sede C*, ubicada en la localidad de Suba, es una sede tomada en arriendo por la Secretaria de Educación que atiende estudiantes desde grado Jardín hasta Undécimo, entre los cuales hay algunos estudiantes con discapacidad, se encuentran a nivel institucional y local diferentes investigaciones en la Universidad Pedagógica Nacional, Javeriana e Industrial de Santander, sin embargo, ninguna de ellas habla de la atención a las diferencias, pero vale la pena reconocer la experiencia de la docente de apoyo pedagógico, al ser una de las primeras docentes en la ciudad en brindar atención en instituciones distritales a estudiantes con discapacidad, especialmente con Trastorno del Espectro Autista desde aulas especializadas, su amplia experiencia ha permitido fortalecer el reconocimiento de la diferencia en su institución y la implementación de una formación continua a docentes.

En el siguiente mapa se presenta la ubicación de cada una de las instituciones.

Ilustración 1

Ubicación de las IED en Bogotá



Nota: Elaboración propia a partir de https://www.educaplay.com/printablegame/37350-localidades_de_bogota.html

Además de estas instituciones, se realizaron entrevistas a docentes de 2 instituciones de otros departamentos de Colombia, una ubicada en el municipio de Puerto Berrío en el departamento de Antioquía y otra en el municipio Barrancabermeja del departamento de Santander.

En primer lugar, es importante mencionar que en el departamento de Antioquia la implementación del decreto 1421 en las instituciones educativas se ejecuta de acuerdo a la distribución de los municipios, para los que son certificados de acuerdo al artículo 20 de la ley 715 del 2001. Aquellos que cumplen con la capacidad técnica, administrativa y financiera para administrar de manera autónoma el sistema educativo en su territorio, se da directamente desde

la alcaldía de cada municipio y para aquellos que son no certificados se realiza con apoyo de concesiones con universidades como la Fundación Universitaria Católica del Norte y para el año 2024 la Universidad Católica Luis Amigó implementan el programa de servicio de apoyo pedagógico, de acuerdo, a lo estipulado por la Secretaria de Educación de Antioquia (SEDUCA).

Para la presente investigación se entrevistó a una de las docentes que hace parte del programa de servicio de apoyo pedagógico para municipios no certificados quien tiene a cargo 2 instituciones del municipio de Puerto Berrio de la subregión del Magdalena Medio de Antioquia. El objetivo del programa como ella lo menciona es:

Brindar acompañamiento y apoyo pedagógico a las instituciones educativas para fomentar y trabajar en relación a lo que es diversidad, inclusión y equidad.

Principalmente está enfocado en reconocer y trabajar con población con discapacidad, talentos y capacidades excepcionales; no se trabaja directamente con otros grupos poblacionales, pero también se tiene muy en cuenta en el tema de diversidad a los grupos étnicos ya que aquí en Antioquia hay una gran cantidad de grupos indígenas, población campesina y rural. (Entrevista Docente 10; p. 1)

Una de las instituciones que tiene a cargo es la Institución Educativa Antonio Nariño, donde también se entrevistó al docente orientador; esta institución atiende estudiantes desde grado Transición hasta Once, educación para adultos y algunas áreas de formación técnica para los estudiantes de Media; a pesar de no contar con procesos investigativos sistematizados ha sido reconocida en la red Pedagógica de Inclusión y Diversidad del departamento y a nivel municipal, a pesar de implementar las mismas estrategias sugeridas por el programa para todas las instituciones, ha logrado generar espacios pedagógicos como el comité de inclusión que vincula a toda la

comunidad y busca fortalecer el reconocimiento a la diversidad que confluye en este municipio y a la vez reconstruir su historia puesto que hace algunos años era un municipio dominado por el paramilitarismo.

En segundo lugar, se trabajó con la institución Ciudadela Educativa del Magdalena Medio que se encuentra ubicada en el municipio de Barrancabermeja, atiende estudiantes en los niveles de Transición a Undécimo, adultos en jornada nocturna y adicional cuenta con algunas líneas de énfasis para los estudiantes de Media, atiende estudiantes con discapacidad así como migrantes y en extraedad; teniendo en cuenta las necesidades de la comunidad educativa y como parte de la implementación del decreto 1421, la institución ha centrado parte de su trabajo en los ajustes a nivel normativo y en los sistemas de evaluación, ha sido reconocida en las diferentes redes de inclusión del municipio.

En el presente mapa se visibiliza la ubicación de las dos instituciones que no son de Bogotá, se evidencia la cercanía que existe entre ambos departamentos, lo cual permite el reconocimiento de las particularidades de la población que confluye en estas instituciones:

Capítulo 5: Hallazgos y análisis

Este capítulo se propone dar respuesta a las preguntas planteadas y a los objetivos trazados en la investigación. ¿Qué rupturas se hace necesario realizar en las normatividades y las prácticas pedagógicas que legitiman el discurso hegemónico de la exclusión en la escuela? ¿Desde qué perspectivas, referentes y enfoques sustentan las escuelas y los maestros su trabajo pedagógico por reconocer y afirmar la diferencia? y ¿Qué principios, criterios y procesos pedagógicos contribuyen a orientar la escuela para que asuma la diferencia como propuesta ética y pedagógica?

Por tanto, los hallazgos y los análisis obtenidos en el proceso de triangulación se organizaron en cuatro aspectos principales: Primero, las perspectivas evidenciadas frente a las diferencias; segundo, las barreras en la atención a las diferencias, organizadas de acuerdo con las tres barreras definidas por López Melero (2011); tercero, los referentes y enfoques desde el trabajo pedagógico de los docentes que participaron en la investigación que sustentan la atención a las diferencias; y finalmente, algunas proyecciones y recomendaciones proporcionadas por los docentes; este último guiado por los 6 principios orientadores para escuelas que construyan justicia social desarrollados por Soler, Martínez y Peña (2018). Cada uno de estos apartados busca constituirse como insumo para ser analizado por los miembros de las instituciones en pro de continuar fortaleciendo las distintas aproximaciones que se han adelantado para la construcción de escuelas que reconozcan las diferencias como apuesta para transitar hacia espacios enmarcados en la justicia social.

5.1. ¿Cómo hablar de diferencia? Diversidad y diferencias en la escuela

Luego de la recolección y sistematización de las entrevistas, se dividieron y organizaron de acuerdo a las categorías de análisis propuestas y desde allí se generaron cada uno de los apartados que se presentan a continuación y que inician por responder a la pregunta ¿Qué rupturas se hace necesario realizar en las normatividades y las prácticas pedagógicas que legitiman el discurso hegemónico de la exclusión en la escuela?

De acuerdo con Skliar el primer elemento consiste en empezar a generar rupturas frente al discurso de exclusión en la escuela, iniciando por la manera en cómo se entienden las diferencias, por tanto, para iniciar se presentan las concepciones sobre diferencia y diversidad que fueron identificadas a lo largo del trabajo de campo; es importante mencionar que dentro del planteamiento de las preguntas de la entrevista individual y el grupo focal no se diseñó una que específicamente indagara sobre estas, sin embargo, se consideró como un elemento relevante en los hallazgos ya que permitió reconocer el lugar desde donde se ubican los docentes.

Respecto a la noción de diferencia que ocupan los docentes entrevistados, se evidencia que 8 de ellos se ubican en esta mirada (aunque la equiparan como sinónimo de la diversidad); que puede asumirse como el reconocimiento de las características individuales que cada persona tiene, que le dan identidad y la distinguen de otras, en la que también se incluyen ellos mismos. Así se evidencia en algunas respuestas:

- Desde mi experiencia como docente entiendo que todos los seres humanos somos diferentes en muchos aspectos y por ende en el salón de clases cada persona es única.
(Entrevista docente 8, p. 1)

- Todos y todas tenemos particularidades, tenemos experiencias distintas, tenemos maneras diferentes de relacionarnos con la realidad; en estos años de profesor, no solamente en el distrito, sino desde antes, uno lo que encuentra cuando interactúa con las personas es que cada persona es un mundo y tiene tantas complejidades, tantas experiencias, tantas fortalezas, tantas dificultades, tantas cosas que realmente pensarlo en términos como de un maniqueísmo me parece muy reduccionista. (Entrevista docente 7, p. 1)
- Mi mirada es la de poder trabajar con todos desde las necesidades de apoyo que ellos necesiten y desde la individualidad que ellos traen, entonces yo sí trato mucho de mirar quiénes son los niños, quienes requieren un poco más de apoyo o mirar cuáles son sus talentos, sus habilidades. (Entrevista docente 9, p. 1)
- El concepto de diferencia no me gusta mucho, yo me iría más por el de diversidad en el que aceptamos que todos somos iguales pero diferentes, todos somos iguales en derechos, pero diferentes en la forma de ser, en la cultura, entonces yo pienso que, es más, eso es la diversidad en cuanto a aceptar que tenemos particularidades. (Entrevista docente 1, p. 1).
- Yo la diferencia la entiendo como que todos somos diferentes, todos tenemos características que nos hacen únicos, estaría como en diferentes formas; en las diversas formas de aprender y también las diversas formas de ser y de actuar. Entonces para mí, la diversidad comprende todo, es que todos aprendemos de una forma distinta, todos vemos las cosas de una forma distinta y todos sentimos y percibimos las cosas también de una forma diferente, entonces eso es la diversidad como todo lo que somos y sentimos y hacemos es diferente a lo de los otros. (Entrevista docente 12, p. 1)

Respecto a la noción de diversidad la asumen 7 de los docentes entrevistados, se puede reconocer como la presencia de multiplicidad de características, experiencias y diferencias que tiene un grupo o comunidad que permite distinguirlos de otros, por sus formas de aprendizaje, etnia, orientación sexual, etc. Esta no se encuentra presente en todas las personas, por tanto, sólo se reconocen dentro de ella los que forman parte de alguna comunidad (docente con discapacidad visual y docente indígena), así se reconoce en algunas respuestas:

- La diversidad entendida desde todos los aspectos, desde todos los enfoques, temas raciales, de ubicación geográfica, de personas migrantes, personas que han sido desplazadas, no solamente se centra en algunos diagnósticos a nivel cognitivo. (Entrevista docente 5, p.1)
- La diversidad se ve en los grupos poblacionales, es decir, que, sin importar los colores, la forma de pensar, la forma de tener sus creencias, sus prácticas, sus costumbres que a pesar de que todos seamos seres humanos, pues tenemos una diversidad y actuamos de distinta forma...tenemos estudiantes afros indígenas, mestizos o campesinos, de Venezuela entonces la diversidad está en tener ese diálogo intercultural y ese respeto y valor que hay que darle a esas formas de pensar de cada uno de los estudiantes (Entrevista docente 15, p. 1).
- El objetivo principal del proyecto es brindar acompañamiento y apoyo pedagógico a las instituciones educativas para fomentar y trabajar en relación a lo que es diversidad, inclusión, equidad, está enfocado en reconocer y trabajar principalmente con población con discapacidad, talentos y capacidades excepcionales; no trabajamos directamente con otros grupos poblacionales, pero también se tiene en cuenta el tema de diversidad de los grupos étnicos ya que aquí en Antioquia hay una gran cantidad de grupos indígenas, población campesina, rural. (Entrevista docente 10, p. 1)

- Tengo una experiencia amplia en ese campo de la diversidad, he tenido niños de población indígena como niños Eperara y Emberá, niños con discapacidad y hoy en día los niños venezolanos. (Entrevista docente 4, p. 1)

De acuerdo a las respuestas dadas por los docentes, se logra identificar que no hay unidad de criterios teóricos frente a los conceptos diversidad y diferencia; los conceptos se sustentan principalmente desde la experiencia de cada docente y se toman como sinónimos de acuerdo a la pregunta realizada y al rol que desempeñan en la institución; es decir, que al encontrarse estas comprensiones configuradas desde la mirada subjetiva de cada docente, a partir de sus experiencias y concepciones, es posible que se genere algo de dificultad para analizar estos temas.

Sin embargo, es posible reconocer algunas distinciones frente a los conceptos, por un lado, el concepto de diferencia se da desde una mirada de lo individual, de reconocer aquello que distingue a cada ser humano, por ejemplo, sus habilidades, sus talentos, su historia, un diagnóstico en particular; etc. por otro lado, la diversidad se enmarca en lo colectivo, en las características que tiene un grupo y que hace que una persona pertenezca a este, por ejemplo, los indígenas, las personas sordas, la comunidad LGBTI, entre otras.

Cada una de las respuestas permitió reconocer que ambos conceptos, aunque se tomen como similares están atravesados por la identidad, construida desde todos los sistemas que conforman el ser humano y adicional por una connotación histórica, por tanto, para los docentes es primordial hacer valoraciones iniciales que permitan reconocer el contexto de los estudiantes, ya que esto les permite no sólo conocerles de manera integral sino plantear diversas

estrategias para el proceso educativo que es el fin principal de la escuela, como lo señala la docente 5:

Se hace un análisis de contexto desde el inicio del proceso de los niños y niñas que ingresan al colegio, reconociendo sus diferencias no solamente en cuanto a capacidades de aprendizaje, sino contexto familiar, socioeconómico y demás y de esa manera, se puede abordar desde la diversidad los diferentes aspectos que influyen en el proceso educativo. (Entrevista docente 5, p. 1)

En conclusión; frente al análisis de las entrevistas a la luz de los conceptos diferencia y diversidad se evidencian comprensiones heterogéneas. Aunque los docentes reconocen que en sus aulas cada sujeto tiene unas características particulares y que es necesario reconocer el contexto de cada uno para ajustar sus prácticas pedagógicas y atender a todos los estudiantes de manera integral, también se evidencia una cierta ambigüedad y tensión en la aplicación de estos conceptos. Por un lado, se observa un esfuerzo por adaptar los procesos de enseñanza y aprendizaje a las particularidades de cada estudiante, reconociendo sus diferencias, por otro lado, en concordancia con los diferentes programas y proyectos que se han generado hay una tendencia a centrarse en grupos específicos.

En esta medida el primer elemento sobre el cual se considera relevante reflexionar es la mirada de las diferencias, ya que como lo menciona (López Melero, 2011) de la concepción que tenga el docente van a depender los modelos pedagógicos y las estrategias que desarrolle. En este marco, se hace necesario seguir fortaleciendo “la diferencia para que sea considerada un mecanismo de construcción de nuestra autonomía y de nuestras libertades y no una excusa para profundizar en las desigualdades políticas, económicas, culturales y sociales” (p. 38).

Se hace pertinente reconocer que la atención a las diferencias en la escuela requiere una posición ética centrada en la apertura y la hospitalidad que consisten “en 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.” (Skliar, 2008, p. 16)

De esta manera, el derecho a las diferencias constituye uno de los conceptos centrales de la justicia social, específicamente de la justicia como reconocimiento que es la que permite que todas las personas participen de la experiencia educativa en condiciones de igualdad, además se establece como un principio orientador para escuelas que construyan justicia social en la medida en que permite la eliminación de todas las formas de discriminación y la superación de la idea de invisibilización y opresión a la que han estado sometidos algunos grupos poblacionales.

5.2. Barreras para garantizar la atención a las diferencias

López Melero (2011), señala que las barreras “son los obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad” (p. 42) y el desarrollo de prácticas inclusivas o encaminadas desde el lugar de las diferencias requiere que estas sean conocidas y comprendidas por la comunidad educativa para ser eliminadas o de lo contrario permanecerán.

En esta medida, se abordaron tanto en las entrevistas individuales como en el grupo de discusión, lo que permitió reconocer barreras desde los diferentes contextos (familiares, normativos, institución, docentes) , algunas enmarcadas en la Ley 134 de 2009 y de manera más específica en el Decreto 1421 de 2017, que a su vez, coinciden con las definidas por López

Melero (2011): a) Barreras políticas b) Barreras culturales (conceptuales y actitudinales) y c) Barreras didácticas (Enseñanza-Aprendizaje) como se especifica a continuación:

Barreras culturales (conceptuales, actitudinales)

López Melero (2011) señala que estas surgen debido a la “cultura generalizada en el mundo de la educación en la que hay dos tipos diferentes de alumnado: el, digamos, ‘normal’ y el ‘especial’ y, lógicamente, se tiene el convencimiento de que éste último requiere modos y estrategias diferentes de enseñanza” (p. 43).

De acuerdo a lo anterior, el desarrollo de las entrevistas y el grupo focal permitió evidenciar que una de las mayores barreras que identifican los docentes son de carácter actitudinal, derivado de la segregación, invisibilización y discriminación; evidente en la aplicación de nuevas metodologías y estrategias, que como lo menciona Young produce zonas de discriminación “juntos en la misma clase, pero separados por el currículo” Young (como se citó en Lopez, 2011, p. 39).

Lo anterior, permitió establecer que, aunque los docentes saben que hay diversas formas de conocimiento, deciden invisibilizarlas y centrarse en desarrollar una serie de currículos y normativas que afirman que al interior de la escuela aún permanece el discurso de la supremacía de unos sujetos y la validación de un cierto tipo de conocimientos que están priorizados sobre otros. Como bien lo ejemplifica el docente 15 “los estudiantes y profes mestizo o de ciudad piensan que solamente hay una lengua que se llama el español y la otra es el inglés, entonces creen que eso es lo que ellos deben aprender, otra lengua como el Siapede no” (Entrevista docente 15, p. 4).

Esto, no sólo dificulta la relación de los docentes con los estudiantes que hacen parte de alguna comunidad, sino que configura nuevas barreras a nivel curricular. A menudo, estas barreras son justificadas bajo el argumento de que los docentes no están preparados para trabajar con ciertas poblaciones o que deben ajustar las prácticas pedagógicas para garantizar su participación lo cual supone una carga de trabajo adicional que puede incluso sobrepasar sus capacidades y recursos. Como resultado, aunque cuenten con un docente de apoyo pedagógico o dinamizador cultural para el proceso de atención a los estudiantes, las estrategias sugeridas suelen quedarse sin implementación, dejando en evidencia una resistencia al cambio de enfoques y la falta de sensibilización frente a las diferencias.

De manera similar, se pueden identificar barreras actitudinales por parte de las familias, quienes, derivadas de las ideas de “normalidad” que se han transmitido y reforzado a nivel social pueden, por un lado, sentir preocupación o temor respecto al trato que puedan recibir en la escuela sus hijos o hijas considerados como “diferentes”⁵. Muchas familias prefieren ocultar cualquier tipo de información acerca de las características o necesidades de sus hijos con el fin de evitar cualquier tipo de discriminación o, por otro lado, pueden enfocarse únicamente en exigir los derechos que les corresponden por considerarse como población vulnerable, sin que esto implique que se involucren de manera activa en los procesos escolares. Esta dinámica, lejos de favorecer un entorno colaborativo, limita la corresponsabilidad entre escuela y familia, y obstaculiza la construcción de un espacio que realmente valore las diferencias.

De esta manera, las barreras actitudinales presentes en los docentes, las familias y la sociedad en general no sólo dificultan la relación familia – escuela y la implementación de

⁵ De acuerdo con Skliar (2008) Los “diferentes” son sujetos señalados y apuntados, cuya descripción resulta de un largo proceso de construcción e invención diferencial.

algunas estrategias, también reflejan una injusticia de reconocimiento, “no hay relación de reciprocidad entre los sujetos, se otorga mayor autonomía a unos que a otros que producen opresiones y sistemáticamente se anulan posibilidades de interactuar y expresarse como sujetos” (Soler, Martínez & Peña, 2018, p. 50).

Superar esta barrera, supone un ejercicio de reflexión individual que promueva la coherencia frente a la capacidad de reconocer al otro desde sus particularidades y en relaciones de horizontalidad, en la medida en que algunos docentes señalan que a muchos les cuesta “comprender que el otro es distinto y que es distinto, no porque quiere, sino porque realmente hay cosas que lo hacen ser y actuar de forma diferente” (Entrevista docente 12, p.1). Como se señaló en los referentes conceptuales, requiere quitarse de encima la pregunta por el otro y transformarla hacia la idea del estar juntos y reconocer lo que pasa pedagógicamente entre nosotros, que va más allá del simple aceptar, implica dejarse afectar y afectar al otro, supone un tránsito hacia una escuela de puertas abiertas que no solicita ni exigen nada del que llega y por el contrario le da la bienvenida, lo acoge.

Barreras didácticas

Corresponden a todos aquellos aspectos que dificultan los procesos de enseñanza y aprendizaje, López Melero (2011) señala 5 que fueron posibles de identificar, dos en el trabajo de campo; el currículo y la formación docente adicional a otras barreras que, aunque el autor no las contempla de manera específica hacen parte de las barreras didácticas.

- ✓ **Currículos y sistema de Evaluación:** La segunda barrera identificada está relacionada con el currículo, los docentes entrevistados coinciden en que es esencial establecer una

flexibilidad curricular en todos los niveles, lo que implica ajustar las metodologías, las estrategias pedagógicas y los instrumentos de evaluación para que todos los estudiantes logren desarrollarse de acuerdo a sus características y de manera integral; teniendo además una continuidad que permita que no se vea afectado cuando cambia de grado o de maestros. Venor Muñoz (como se citó en Skliar, 2008) menciona esta temporalidad como una forma en que la inclusión puede emparentarse con la justicia social, al justificar que no es posible implementar la educación inclusiva únicamente en unos niveles.

Una de las principales barreras relacionadas con el currículo y la atención a la diversidad se encuentra en el sistema de evaluación. Aunque los docentes tienen total autonomía para elegir los materiales que requieran e implementar las estrategias que consideren pertinentes para posibilitar que todos los estudiantes alcancen los objetivos propuestos, el sistema de evaluación no ha sido ajustado para reflejar las particularidades de los estudiantes. Como señala la docente 8 “el sistema de evaluación como tal no se ha modificado, por ende, se debe evaluar al estudiante con capacidades diferentes igual que sus otros compañeros a excepción de dejar alguna observación de su proceso o condición de diversidad” (Entrevista docente 8; p. 2), la docente 4 también aporta:

El sistema de evaluación tiene unos objetivos claros entonces, si el objetivo dice, identifica los números del 1 al 10 tú sabes que el niño te los identifica en la forma en la que tú lo haces en tu aula, pues en el sistema le vas a colocar que sí solo que el sistema no va a saber que tu utilizas una práctica diferente para llegar a ese logro. (Entrevista docente 4; p. 5)

En este sentido, se evidencian unas tensiones entre lo que se encuentra instituido y la práctica de los docentes, que se presenta como un desafío en el marco de la justicia social, entonces requiere de acciones instituyentes entendidas como “las iniciativas, las luchas vigentes y los actos de creación que pretenden ir más allá de lo instituido con la intención de generar transformaciones y acciones de mejora” (Soler, Martínez, & Peña, 2018, p. 42) que nuevamente implican un ejercicio constante de reflexión y compromiso por parte del docente frente al rol que posee como agente de cambio.

Respecto a esto (Ainscow & Echeita, 2010) indican que dentro de sus investigaciones uno de los aspectos que más genera preocupación es la recopilación de evidencias; ya que, cuando se definen criterios de evaluación bastante limitados, estos se convierten en una gran barrera en la medida en que solo posibilita valorar lo que podemos medir, por tanto, sugieren la necesidad de “cambiar hasta donde sea necesario nuestros sistemas de evaluación para 'medir lo que valoramos” (p. 8), este enfoque se alinea con lo señalado por el grupo de discusión que argumenta que cualquier proceso educativo que pretenda valorar las diferencias debe partir de reconocer las habilidades con las que cuentan los estudiantes, su proyecto de vida, sus expectativas y no desde aquello que les hace falta.

Cabe resaltar que los cambios a nivel curricular y de evaluación dependen primero de la normatividad nacional e institucional, por tanto, algunos docentes mencionaron que de alguna manera se sienten presionados con cumplir con un plan de estudios que está estipulado y sobre el que van a ser evaluados todos los estudiantes. En segundo lugar, está ligado nuevamente con la actitud de los docentes, por ejemplo, la docente del Colegio Ciudadela del Magdalena Medio señala que en su institución “todo está dispuesto y los docentes tienen todas las herramientas

para hacer un trabajo desde la diversidad realmente bueno, pero siguen algunos pensamientos sesgados con lo tradicional que a veces no deja avanzar de lo administrativo a lo pedagógico” (Entrevista docente 9, p. 3)

Conviene precisar que no se identificaron barreras frente a las metodologías, ya que como se señaló previamente estas dependen de la autonomía y la actitud de los docentes, en la institución en la que se realizó el estudio de caso, los docentes entrevistados refieren que carecen de ciertos materiales, como los recursos tecnológicos necesarios para la implementación de algunas actividades o para buscar nuevas formas de presentación de la información; sin embargo, esta no se considera una barrera que afecte significativamente los procesos de los estudiantes. De esta manera, la capacidad de los docentes para ajustar sus prácticas y aprovechar los recursos disponibles se convierte en un elemento primordial para garantizar el desarrollo integral de todos los estudiantes.

✓ **Limitaciones en la formación docente**

Las primeras barreras identificadas, ponen en evidencia que existe un vacío grande en la formación de docentes, en muchos casos esta se enmarca en socializar la norma y dar elementos básicos para su aplicación de acuerdo a la población a la que está dirigida, reafirmando de esta manera la desigualdad y discriminación que se vive al interior de las aulas, pues no genera cambios significativos en la estructura escolar.

Tanto los docentes entrevistados y también los participantes del grupo de discusión afirman que la educación inclusiva es un tema cada vez más presente en el ámbito educativo; en este sentido reconocen que muchos de los espacios que se destinan a formación docente se concentran en fortalecer este tema. Sin embargo, destacan que a pesar de que existe una

intención por el reconocimiento de las diferencias no se alcanza a tener el impacto que se requiere, pues no se generan reflexiones individuales frente a la relación con el otro. En muchos casos, el tema se percibe como algo externo o ajeno, al no estar comprendido dentro de un marco de comprensión real de las diferencias.

Además, consideran que este trabajo con las diferencias se sigue desarrollando de manera fragmentada, en lugar de ser un eje articulador del currículo y el Proyecto Educativo Institucional (PEI), para que la formación se desarrolle de manera continua y permanente; se percibe como una actividad complementaria, que en ocasiones no tiene la importancia requerida. Como lo expresa de forma metafórica el docente 7 “es como que si te dieran una serenata; entonces te llevan mariachis, después te llevan reguetón, después te llevan cumbia y después te llevan otra cosa” (Entrevista docente 7, p. 4).

Al respecto Martínez Pineda, Martínez Boom, Calvo, Soler y Prada (2015) en el texto *Pensar la formación de maestros hoy: una propuesta desde la experiencia pedagógica*; proponen algunas alternativas para repensar la formación de maestros que inicia por reconocer que esta ha sido una preocupación de organismos internacionales y nacionales en la cual los maestros como actores fundamentales “no han tenido un papel relevante en la deliberación de las ofertas que se les brindan para su formación continua” (p. 24), y cada una de las propuestas desarrolladas destacan que lo importante es el cumplimiento de las funciones y el ajuste de las prácticas en función de lo que se encuentra estipulado, que esta alejado de toda referencia al sujeto de saber. Lo cual, coincide por lo señalado por los docentes quienes consideran que la formación docente debe ir más allá del simple compartir de conceptos (Soler, Martínez, & Peña, 2018):

Las escuelas y los maestros necesitan cuestionarse en sus acciones, reconocer que el currículo y su organización produce efectos sociales y que, desde estos, con sus lenguajes, sus prácticas de enseñanza y aprendizaje pueden convertirse en dispositivos de exclusión por su organización jerárquica, evaluación competitiva, saberes descontextualizados, entre otras razones, que se traducen en incremento y afirmación de desigualdad social. (p. 76)

✓ **Asuntos de infraestructura, número de estudiantes por grado y otros**

Adicional se encuentran barreras de infraestructura, señaladas por 3 docentes, esta limita la independencia de los estudiantes y de la misma manera sus procesos pedagógicos; especialmente cuando se tienen discapacidades físicas o sensoriales, el docente 3 quien se identifica como persona ciega, refiere que para él mismo la planta física de la IED en la que labora a pesar de que cuenta con la buena actitud del equipo de trabajo es una barrera significativa en el desarrollo de su labor y señala que “por más que la normativa diga que se deben recibir estudiantes con discapacidad física, la planta de la institución no está adecuada para recibir estudiantes con silla de ruedas o con movilidad reducida” (Entrevista Docente 3, p. 6) situación que se presenta en varias instituciones, por ejemplo, con la intención de cumplir con la normatividad en una institución se adecuo un baño para discapacidad pero este no tiene acceso debido a que está en un segundo piso y no hay rampas, ni ascensor.

Finalmente, 2 docentes reconocen como una barrera, la cantidad de estudiantes en el aula que “no es solamente una barrera para atender una discapacidad, sino en general. Las diferentes etapas del desarrollo implican unos retos y la cantidad de niños en un salón dificulta que se puedan atender o suplir las necesidades desde la diversidad” (Entrevista docente 5, p. 2), al

respecto, el docente Hugo Florido menciona que este es un elemento que se muestra como una línea de deseo de los docentes participantes de su investigación quienes recalcan la necesidad de reconsiderar el parámetro de 3 por 1, revisando la resolución 1293 del año 2016 enfocada en la cobertura, que de acuerdo a la revisión bibliográfica realizada, a la fecha no ha sido modificada.

De la misma manera el grupo de discusión menciona que hay estudiantes cuyos diagnósticos requieren mucho más apoyo y pueden llegar a dificultar el acompañamiento para los demás estudiantes, de acuerdo a esto y en relación con los docentes entrevistados, conversan sobre la atención en salud que, aunque no es una barrera propiamente de la escuela si limita los procesos escolares en la medida en que se reconoce que los procesos de inclusión deben realizarse de manera integral y contar con un diagnóstico o un apoyo terapéutico para los estudiantes es clave para apoyar sus procesos personales:

En muchos casos hay niños y niñas que duran años sin recibir ningún tipo de asesoría ni orientación médica, que no hay ningún diagnóstico, que los profesores sabemos que tienen alguna necesidad, que necesitan algún refuerzo, pero que nunca ha habido apoyo ni para ellos ni para las familias. (entrevista docente 7, p. 3)

Esta situación es aún más grave con los estudiantes migrantes del interior y fuera del país quienes se encuentran doblemente vulnerados, ya que aparte de las situaciones que tienen que vivir a causa del desplazamiento, no cuentan con acceso a servicios de salud o se encuentran vinculados en sus comunidades, sin posibilidad de desvincularse. Además, los estudiantes con diagnósticos de enfermedad que, aunque en la Política Pública de Discapacidad defina la existencia de aulas hospitalarias para estos estudiantes; son muy pocos los que se logran vincular

a ellas y cuando se vinculan en muchas ocasiones no se establece comunicación con la IED a la que se encuentra vinculado.

- **Barreras políticas (normativas contradictorias)**

Una de las barreras que “impide el aprendizaje y la participación de alumnado en las aulas, y que está obstaculizando la construcción de una escuela pública sin exclusiones, son las contradicciones que existen en las leyes respecto a la educación de las personas y culturas diferentes” (López Melero, 2011, p. 42), de acuerdo al trabajo de campo se organizaron en 2 apartados:

- ✓ **Tensiones y reflexiones frente a lo normativo**

Como parte del proceso investigativo desarrollado y como se enunció en el apartado anterior, uno de los mecanismos que más generan exclusión y discriminación en la escuela es la normatividad planteada, en la medida en que su constante actualización parece no tener en cuenta las propias realidades del contexto por las que fueron creadas, ni sus versiones anteriores, en tanto se limita a emitir decretos que no modifican ni atienden de manera integral los procesos institucionales. Prueba de ello es que los docentes entrevistados refieren que las normativas se diseñan y se envían a las instituciones educativas para que estas las implementen de obligatorio cumplimiento sin más apoyo que el de socializarlas y dar algunas pistas sobre su implementación; el docente 7 lo expresa de la siguiente manera:

En la época en la que salía un decreto en el tema de inclusión para las instituciones educativas, se analizaba el decreto y se veía que lo que pasaba básicamente era que el Gobierno dijo de ahora en adelante vamos a ser incluyentes en las escuelas, nos vamos a

volver mágicamente incluyentes; y lo que eso terminó haciendo fue una fractura total entre lo normativo y las prácticas reales en el aula (...) [En suma], lo que termina pasando tristemente es que uno trata de sobrevivir a esa normatividad, o sea, no tenerla en cuenta, de que no me estorbe, de cumplirla porque hay que cumplirla. (p. 5)

De manera similar la docente 2 señala que “la normatividad obliga de algún modo y tristemente a construir ese trabajo pedagógico con los estudiantes que lo requieren” (Entrevista docente 2, pág. 1), bajo el cumplimiento de la norma los docentes se ven obligados a adaptarse e implementar una serie de acciones en ocasiones descontextualizadas que terminan generando mayores barreras e invisibiliza las necesidades reales de los estudiantes.

De acuerdo a esto, este apartado tiene en cuenta las preguntas 6 a la 8 de la entrevista individual (anexo 2) que buscan reconocer la manera en que el PEI, la misión, visión, valores y el enfoque pedagógico y conceptual contemplan el reconocimiento de las diferencias, así como la forma en que se ajustan las normas institucionales a la luz de la atención a las diferencias.

La pregunta 6 cuestionaba si la misión, visión, objetivos y valores del PEI ¿contemplan el reconocimiento a las diferencias? y de ser así ¿cómo se materializan en las prácticas pedagógicas? La 8 por su parte pretendió recopilar información sobre si los docentes ¿Han asumido algún enfoque pedagógico o conceptual para sustentar el diseño curricular y en general las prácticas pedagógicas que reconocen las diferencias de los y las estudiantes?

Los docentes reconocen de manera muy superficial estos elementos dentro de su institución pues en el caso de los docentes que pertenecen a la IED José Joaquín Castro Martínez, 3 de ellos mencionan que el nombre del PEI es “Toma de Conciencia” que entienden

como aquella acción que guía cada una de las acciones de la institución y sus integrantes puesto que la tarea fundamental, como lo señala la docente 1 “es aceptarnos como seres diversos y particulares” (Entrevista docente 1, p. 2); de la misma manera indican que dentro de los valores institucionales se encuentran el respeto y la alteridad como elementos para lograr situarse en la posición de los demás, puesto que, cuando se presentan situaciones de conflicto, estas suelen abordarse desde la conciliación donde cada implicado toma conciencia de la situación reconociéndose a sí mismo y a la vez poniéndose en el lugar del otro.

Respecto al enfoque pedagógico los docentes sólo mencionan que hay una parte humanista que consideran es la que puede aportar en ese reconocimiento a las diferencias; los docentes de las demás instituciones no recuerdan con claridad el PEI ni el enfoque pedagógico y además sugieren que estos han sido elaborados hace varios años y no se han realizado ajustes significativos; coinciden en que igual esta no es la solución pues “la inclusión es una realidad escrita, pero es una práctica mal ejecutada” (Entrevista docente 3, p.2) y cuando se realizan ajustes “se hace tratando de homogeneizar, tratando de que todas las personas hagan exactamente lo mismo y no se piensa realmente en la riqueza de las prácticas que se desarrollan” (Entrevista docente 7, p. 7).

De la misma manera, 2 de los estudiantes entrevistados coinciden en indicar que, aunque en el PEI se encuentren escritos los valores de respeto y alteridad, hay cosas que se escapan de lo normativo y por ejemplo señalan que “aquí hay mucha discriminación a los afros, a los indígenas y los de la costa, pero eso pasa cuando los profes no están, a veces hacen esas conciliaciones y después siguen en lo mismo” (Entrevista estudiante 2, p. 2) además que se proponen acciones

que no tienen en cuenta las particularidades, intereses y opiniones de toda la comunidad educativa, poniendo en evidencia una injusticia de representación.

En cuanto a los docentes de Puerto Berrío- Antioquía, estos hacen énfasis en que hay una gran dificultad frente a la inexistencia de una política pública de inclusión y específicamente de discapacidad a nivel regional, afectando a las instituciones, pues en ellas se desarrollan trabajos en el marco del Decreto 1421 pero al no contar con una política pública hay acciones como las interinstitucionales que no pueden ser ejecutadas; adicionalmente no hay antecedentes de normativas previas a nivel regional más que lo que se desarrolló en el marco de la integración en la Escuela Normal y el servicio de apoyo pedagógico que coordinan algunas universidades desde hace un par de años, que tiene como una de las tareas realizar ajustes a nivel institucional y promover la creación de dicha política.

Los obstáculos surgen en la medida en que la contratación se realiza por licitaciones y sus términos de referencia suelen ser modificados semestral o anualmente; pese a ello, se evidencia un gran compromiso por parte de los docentes que ha permitido que al igual que en Bogotá se realicen ajustes en el manual de convivencia. De esta manera, los sistemas de evaluación solo han sido ajustados en una institución, aunque en algunos PEI se señale que el currículo y la evaluación han de ser flexibles.

En la experiencia del municipio de Puerto Berrío, hay que resaltar el trabajo desarrollado en las instituciones y el compromiso de los docentes, en una de ellas se buscó establecer algunos elementos institucionales para la atención a la discapacidad, creándose así un comité de inclusión (que funciona de manera equivalente a los comités académico o de convivencia), por medio del cual se generan todas las estrategias para crear espacios inclusivos dentro del colegio

involucrando a toda la comunidad educativa; una de ellas ha sido la implementación de la hora de inclusión, consiste en desarrollar una hora de lectura familiar en la que se trabajan temas sobre la diferencia por medio de cuentos, guías y otras actividades.

En conclusión, frente a lo normativo se hace énfasis en que si bien se han hecho algunos ajustes en los manuales de convivencia, este no es el principal problema en la atención en las diferencias, dejando claro que los esfuerzos deben concentrarse en ajustar las prácticas a la luz de análisis serios y comprometidos del contexto para que a partir de ellos, se logre ajustar el factor normativo, pues en palabras del docente 7 “el problema no es meter a la gente dentro de la caja que uno cree que deben cumplir, sino reconocer de dónde vienen y cuáles son sus necesidades” (p. 6).

✓ **Conflictos entre el derecho a la educación y otros derechos**

En el marco de la barrera presentada con respecto a la atención en salud se evidencian unas tensiones entre el derecho a la educación y otros derechos, en la medida en que se prioriza la educación de calidad, pero no se tiene en cuenta que esta también está ligada a otros derechos y que es necesario un enfoque holístico que posibilite la articulación entre instituciones para favorecer el desarrollo integral de los estudiantes.

Anclado a esto, la docente 14 se refiere al alcance del derecho a la educación, elemento en el que otros docentes de manera indirecta coinciden, en la medida en que, con el auge de la educación inclusiva se dio apertura a la atención de todos los diagnósticos y todas las comunidades en la totalidad de colegios, centrándose únicamente en que tienen derecho a estudiar, priorizando llegar hasta grado Once, sin tener en cuenta las necesidades particulares de los estudiantes frente a las condiciones de las instituciones.

Por ejemplo, en la infraestructura cuando se tiene movilidad reducida, cuando se maneja una lengua distinta al español o cuando se requieren procesos psiquiátricos; lo anterior deja sin herramientas a los docentes y particularmente a los docentes de apoyo pedagógico encargados de liderar la construcción e implementación de ajustes razonables y quienes cuentan con la experiencia para reconocer que según la particularidad de cada estudiante, la situación actual y su proyecto de vida; el proceso pedagógico puede no ser el más adecuado. La docente lo explica en el siguiente fragmento:

Estamos al extremo porque a las familias y a las personas en condición de discapacidad se les abren unas puertas, pero todo tiene un tope, es como si tú tienes tensión alta y resulta que tú te tienes que tomar la pastilla de la tensión alta, pero te dicen no tómate esta porque esta le ha funcionado al otro y es que tú eres tú y tu cuerpo necesita tu medicamento no el que le sirve al otro pero tú eres terca y tú dices no, pero es que si a él le funciona a mí también me puede funcionar y bueno, ahí nos volvemos una bola de fuego terrible (...) en la que no vale elaborar un informe y sustentar que en algunos casos no se le está negando el derecho a la educación pero que las necesidades del estudiante o de él como persona son otras y que por el contrario, se le están vulnerando otros derechos [frente a eso] estamos sin herramientas porque así digamos lo que digamos la Secretaria es no miren qué hacen pero él tiene derecho a llegar hasta Once. (docente 14, p. 7)

En resumen, la atención a las diferencias implica reconocer y abordar las tensiones entre derechos desde un enfoque holístico o interseccional, que contemple las diversas necesidades y condiciones de los estudiantes por medio de la articulación entre instituciones para garantizar todos los derechos fundamentales.

Desde la justicia tridimensional que plantea Fraser (2008), es pertinente en la redistribución asignar los recursos necesarios para atender a las particularidades de los estudiantes, (adecuación estructural por ejemplo); desde el reconocimiento visibilizar y respetar las diferencias de los estudiantes en cada uno de los procesos (desde la asignación de cupos a las instituciones) ; finalmente en la representación es indispensable escuchar e incorporar las voces - en condiciones de horizontalidad- de todos los actores en la toma de decisiones (cuando se sugiere vincular a un estudiante a espacios de formación técnica que le permita desarrollar un oficio) entre otras que pueden variar según las necesidades contextuales e individuales.

En conclusión, las barreras identificadas para la atención de las diferencias en la escuela reflejan, por un lado, la necesidad de transformación de las prácticas pedagógicas de manera individual y colectiva a partir de la reflexión de la propia práctica a la luz del reconocimiento de las diferencias y por otro que las políticas educativas se alineen con las necesidades reales de los estudiantes y las instituciones. Para esto, es necesario, promover una formación docente que supere la simple capacitación técnica, replantear los sistemas de evaluación, dar espacio a la flexibilización curricular y desarrollar acciones interinstitucionales.

En concordancia con la definición de justicia planteada por Fraser (2008) es necesario reconocer las injusticias para así concretar acciones que permitan su eliminación. Hasta aquí se han propuesto las barreras y tensiones normativas que han perpetuado el discurso de la exclusión en la escuela, la manera en que se han comprendido las diferencias y algunas aproximaciones a las maneras en las cuales se pueden abordar; que permiten dar respuesta a la primera pregunta de investigación ¿Qué rupturas se hace necesario realizar en las normatividades y las prácticas pedagógicas que legitiman el discurso hegemónico de la exclusión en la escuela?

5.3. ¿Cómo responder a las diferencias? Voces y experiencias docentes

Avanzando en la ruta de una educación con justicia social, que reconoce a la escuela y a los maestros como espacios de micropolítica, en la medida en que son organizaciones donde pueden surgir dinámicas capaces de contrarrestar políticas y acciones instituidas. En el siguiente apartado se visibilizarán las diversas formas en que los docentes que hacen parte de la investigación han acogido las diferencias dentro de su trabajo pedagógico y que permiten dar cuenta de la pregunta de investigación ¿Desde qué perspectivas, referentes y enfoques sustentan las escuelas y los maestros su trabajo pedagógico por reconocer y afirmar la diferencia?

Para reconocer las formas en que los docentes entrevistados y sus instituciones han atendido y valorado las diferencias como una propuesta ética y pedagógica, se presentan a continuación sus voces y experiencias organizadas desde la comprensión de los contextos y perspectivas de atención, flexibilidad curricular, aprendizaje cooperativo y sistemas de evaluación; en el último apartado además de lo propuesto en las entrevistas se incluye un análisis documental de la IED seleccionada como estudio de caso.

✓ Contextos y perspectivas de atención a las diferencias

Para empezar, se presentan las diferentes propuestas que responden a las diferencias en cada una de las instituciones, para ello en la entrevista se diseñaron las siguientes preguntas: Desde su experiencia o la de sus colegas ¿Cómo se abordan (o atienden) en las prácticas pedagógicas las diferencias de los y las estudiantes?; En relación con la institución a la que se encuentra vinculad@ ¿Cómo han abordado la atención a las diferencias?

Se reconoce que, en su mayoría las acciones se dirigen hacia unos grupos poblacionales específicos; de acuerdo a lo que cada institución apropia y comprende por diferencias según sus percepciones e intereses, como lo explica la docente 9:

La institución es la que lleva como una línea de que es diversidad. Por ejemplo, yo que he pasado por varias instituciones, me he dado cuenta de que los rectores tienen una línea muy diferente sobre lo que es la diversidad, para unos colegios la diversidad se centra únicamente en estudiantes con discapacidad, entonces la institución es diversa cuando tiene o cuando incluye estudiantes con discapacidad. Para otros rectores la diversidad si tiene que ver con el respeto a la diferencia de todos los estudiantes, para otros de aquellos que pertenecen a la comunidad LGTBI, de aquellos que vienen de ciudades extranjeras, todo eso para ellos es diversidad o diferencia. (Entrevista docente 9, p. 1)

Lo anterior deriva en la acogida y/o creación de diferentes programas cuyo objetivo es desarrollar las mejores estrategias para atender las particularidades de los diferentes grupos poblacionales (comunidades indígenas y afros, discapacidades, extraedad, migrantes, etc.), esto depende por un lado de la autonomía de cada docente y por otro de la normatividad vigente, por tanto, la mayoría se desarrollan en el marco de la educación inclusiva propuesta en el decreto 1421 de 2017, de acciones afirmativas que buscan erradicar factores como el analfabetismo y el racismo y de algunas cátedras como la de afrocolombianidad.

Se logran identificar 6 programas o proyectos de atención, que están dirigidos a una población específica y cuentan con una estrategia de enseñanza particular, además se reconoce que en todas las instituciones se atiende población con discapacidad, como se especifica en la siguiente tabla.

Tabla 5

Caracterización de programas de atención

PROGRAMA O PROYECTO	INSTITUCIÓN	POBLACIÓN ATENDIDA	ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA
Volver a la Escuela	IED José Joaquín Castro Martínez IED Fabio Lozano Simonelli	Estudiantes en extraedad.	3 niveles que se desarrollan con módulos.
Área Superaula comprende 2 proyectos (Discapacidad y Programa de Dispositivos Básicos de Aprendizaje)	Colegio la Giralda IED	Estudiantes con discapacidad o perfil cognitivo limítrofe. Estudiantes con dificultades de aprendizaje.	Implementación del Decreto 1421. Fortalecimiento de dispositivos básicos de aprendizaje por medio de módulos sustentados teóricamente por la propuesta de modificabilidad cognitiva de Feuerstein.
Servicio de apoyo pedagógico de la Gobernación de Antioquia	Municipios no Certificados de Antioquia (Puerto Berrio IE Antonio Nariño, IE Alfonso López Pumarejo)	Estudiantes con Discapacidad	Acompañamiento y orientación a docentes en la implementación del Decreto 1421.
Proyecto de interculturalidad y Centro de Interés Eperera Siapidara.	IED José Joaquín Castro Martínez.	Estudiantes indígenas, afrocolombianos y mestizos.	Actividades con temáticas indígenas y afros. Formación a estudiantes de la comunidad Eperera Siapidara en lengua y costumbres propias.
Cátedra de Afrocolombianidad	Colegio Ciudadela del Magdalena Medio – Barrancabermeja	Todos los estudiantes	Transversalización de saberes afro.
Programa de discapacidad o de inclusión.	Colegio Ciudadela del Magdalena Medio – Barrancabermeja. IED José Joaquín Castro Martínez. Puerto Berrio IE Antonio Nariño IED Tibabuyes Universal. IED Fabio Lozano Simonelli	Estudiantes con discapacidad	Implementación del Decreto 1421.

Nota: Elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas en la presente investigación.

Según lo manifestado por los docentes, la implementación de estos programas se ha dado en primer lugar por la obligatoriedad de la norma, como en el caso de la atención a estudiantes con discapacidad, quienes ingresan un poco de manera masiva a las instituciones, posterior a la formulación del decreto 1421 de Agosto de 2017, cuya ejecución se ajusta de acuerdo a cada

contexto; en el caso de los municipios no certificados de Antioquia se desarrolla por medio del servicio de apoyo pedagógico de la Gobernación, en Alianza Educativa se implementa por medio del área de Superaula y en las demás instituciones se despliega de manera transversal al currículo.

En segundo lugar, se dan por los intereses individuales de los docentes o de las necesidades del contexto, como en el caso del programa Volver a la Escuela de la IED José Joaquín Castro Martínez que según lo que señala la docente 1 “la convocatoria para entrar a Aceleración se hizo a nivel docente, Cristina González una profe que había en el colegio se postuló, le gustó porque ella era psicóloga, ofreció el aula, salieron muchos estudiantes y se abrieron dos grupos” (p. 2) o el proyecto de interculturalidad de la misma institución, el cual surge por una acción afirmativa entendida como

Unas políticas que surgieron de todo el proceso de paz. Al mirar la población vulnerable en Colombia, la Corte Constitucional de acuerdo a todo el proceso que han venido teniendo decide generar algunas acciones afirmativas en todas las entidades distritales para reivindicar a toda esta población víctima del conflicto, entonces una de las acciones afirmativas de la Secretaría de educación ha sido crear dentro de la subdirección de inclusión a poblaciones unas líneas de trabajo específicas para cada una de las poblaciones, en este caso sería la población indígena (Entrevista docente 1, p. 4)

Plantean los profesores que posterior a la focalización del colegio por parte de la comunidad Eperara Siapidara que llegó desplazada de Timbiquí se asignó a la institución un dinamizador cultural que busca apoyar a los estudiantes de su comunidad para que no se pierda

su cultura, tengan una adaptación armoniosa a la institución y a la ciudad y se permita el diálogo entre culturas.

Cada uno de estos programas cuenta con una estrategia de enseñanza particular; en el caso de Volver a la escuela, un programa creado para erradicar la extraedad⁶ que se desarrolla en 2 instituciones, cuentan con un aula para cada uno de los niveles del programa; en el caso de las IED Fabio Simonelli y José Joaquín Castro Martínez cuentan con procesos básicos donde se enfatiza en procesos de lectura, escritura, matemáticas y aceleración donde se nivelan algunas competencias para que el estudiante logre superar el desfase de edad y se ubique bien sea en Quinto o en Sexto; cada uno de los programas se desarrolla durante todo un año escolar a través de unos módulos diseñados para este fin.

En el caso del área de Superaula, como se mencionó previamente, se cuenta con 2 proyectos, uno el programa de Dispositivos Básicos de Aprendizaje donde se fortalecen los mismos, en un espacio diferente al aula regular, por medio de módulos sustentados en la teoría de la modificabilidad cognitiva de Reuven Feuerstein, está destinado a los estudiantes de primaria que evidencian algunas dificultades en su proceso de aprendizaje, y dos el programa de discapacidad que se apoya por medio de la docente encargada del aula para la implementación del decreto 1421. La implementación de la cátedra de afrocolombianidad en la IED Ciudadela del Magdalena Medio se desarrolla de manera transversal al currículo con base en los planteamientos que ella contempla.

⁶ Dentro de la educación formal se establecen unas edades específicas para cada grado, un estudiante se encuentra en extraedad cuando tiene 2 años o más por encima de la edad asignada para el grado, ejemplo un estudiante de 9 años de edad que quiere ingresar a grado Primero cuya edad establecida son 6 años y no cuenta con procesos de lectura se ubica en Procesos Básicos.

Si bien se reconoce que cada uno de los programas desarrollados responde a un ejercicio normativo, cada iniciativa se ha apropiado y enriquecido por medio de la vivencia de los docentes, quienes refieren que su implementación posibilita a la escuela y a los maestros una mayor apropiación de las diferencias como propuesta ética y pedagógica, en la medida que todos los docentes coinciden en reconocer que el trabajo desde las diferencias enriquece las prácticas pedagógicas, al docente, a los estudiantes y a la comunidad educativa en general, pues permite generar reflexiones en el propio ser y la manera de relacionarse con el otro. De la misma manera permite

Desarraigar estructuras que siempre hemos tenido aprendidas; nuestro contexto nos ha dado, por ejemplo, unos patrones de estereotipos de lo que normativamente debe hacer una mujer, normativamente debe hacer un hombre, de quien es normal y quien no, (...) pero el permitirnos mirarlo desde otro lado (...) posibilita generar perspectivas diferentes que enriquecen mucho nuestro aprendizaje y nuestra labor. (Entrevista Docente 5, p. 4)

Esto responde a lo que (Ainscow, 2001) plantea al considerar las diferencias como oportunidades de aprendizaje, cuando se modifican las metodologías existentes el docente adquiere conocimientos derivados de la propia experiencia, que de alguna manera le permiten adoptar una visión más cercana a las diferencias y contar con más herramientas y estrategias que les garanticen una mejor atención a las características de todos sus estudiantes.

Así mismo López Melero (2011) señala que cuando la escuela se convierte en un espacio inclusivo y de reconocimiento de las diferencias el docente deja de ser un profesional que sólo aplica algunas técnicas y pasa a ser un curioso investigador que da apertura al aula como espacio de aprendizaje autónomo y compartido “evitando ser un instrumento instrumentalizado del

sistema, desarrollando su autonomía y su libertad como docente comprometido para el cambio y transformación social, es decir como un profesional emancipado que le permita mejorar su práctica a través de la reflexión” (p. 47)

Ahora bien, cuando no se hace referencia a programas o proyectos, se resaltan los recursos utilizados dentro del aula para garantizar que todos los estudiantes aprendan a su propio ritmo y según su estilo de aprendizaje. Entre estos recursos se destaca el uso de materiales concretos como fichas, bloques lógicos, instrumentos musicales, entre otros y el Diseño Universal para el Aprendizaje, el cual es un “conjunto de principios para propiciar que el currículo brinde a todos los estudiantes la oportunidad de Aprender” (Saldarriaga Concha, 2020, p.32). De la misma manera, se resalta la forma en que cada docente ajusta su currículo de acuerdo a las particularidades de sus estudiantes, por ejemplo;

Nos hemos contado historias (...) con narraciones de los migrantes donde ya los mapas no son mapas de Colombia, sino son mapas Colombo venezolanos, donde mostramos las continuidades y las diferencias, donde alguna vez hablamos de la famosa discusión de la arepa si es colombiana o venezolana buscando esas cosas en común. (Entrevista docente 7, p. 6)

En este marco, los docentes insisten en la necesidad de hacer análisis previos del contexto antes de plantear cualquier estrategia pedagógica, en la medida en que resaltan que como sucede con la llegada de estudiantes migrantes venezolanos y del interior del país todas las prácticas se deben replantear para atender aspectos como la historia, reconocen que aunque no es posible hacerlo de manera particular si es relevante reconocer al inicio el proceso de cada niño “sus diferencias no solamente en cuanto a capacidades de aprendizaje, sino contexto familiar,

socioeconómico y demás ya que de esa manera, pues se puede abordar desde la diversidad los diferentes aspectos que influyen en el proceso educativo” (Entrevista docente 5, p. 2).

De esta manera se reconoce que el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes no se da de manera individual, sino que depende de “influencias socioculturales encarnadas en los contextos familiares, es colares y sociales” (López Melero, 2011, p. 49) al reconocerlas se adquiere un mayor compromiso frente a la construcción de aprendizajes que posibiliten la resolución de problemáticas propias de su contexto y no sólo de los conocimientos acumulados. Además, se ubica en la mirada de la justicia por reconocimiento pleno de las diferencias y una participación activa de todos los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

✓ Flexibilidad Curricular

De acuerdo con Gimeno Sacristán (2007) el currículo

Es un complejo proceso social con múltiples expresiones, con una determinada dinámica, ya que es algo que se construye en el tiempo y bajo unas condiciones (...) forma parte de múltiples tipos de prácticas que no se pueden reducir únicamente a la práctica de enseñanza. (p. 45)

Y con Florido quien define el currículo flexible desde el Ministerio de Educación como

Aquel que mantiene los mismos objetivos generales para todos los estudiantes, pero da diferentes oportunidades de acceder a ellos: es decir, organiza su enseñanza desde la diversidad social, cultural de estilos de aprendizaje de sus alumnos, tratando de dar a toda la oportunidad de aprender. (Ministerio de Educación Nacional, 2012, p. 134)

Y posteriormente hace énfasis en que “se deben considerar con gran cuidado dos elementos: por una parte, los objetivos generales deben ser relativizados desde una visión de aprendizaje significativo para cada estudiante, según su perfil psicopedagógico; [e] implementar las herramientas pedagógicas necesarias para lograrlo” (Florido, 2018, p. 271). A continuación, se presentan las distintas formas en que se ha flexibilizado el currículo en cada una de las instituciones, para su elaboración se consideran las preguntas 9 a la 11 cuyas respuestas fueron validadas por medio del taller propuesto para el grupo de discusión.

Como se ha mencionado a lo largo del capítulo, cada docente es autónomo en la implementación de estrategias dentro de su aula de clases y de acuerdo a su rol dentro de la institución, en un inicio se reconoce que el primer elemento para realizar una flexibilización curricular como se enunció en la sección anterior es el análisis del contexto, los docentes entrevistados señalan la importancia de conocer las particularidades de los grupos que atienden, reconocer de dónde vienen y cuáles son sus necesidades y de acuerdo a ello implementan diversas estrategias.

Teniendo en cuenta que las formas de inclusión entran “en relación con la justicia social, enfatizan en la necesidad de cambio del sistema y no de las personas, es decir, cambio en las políticas de gestión, currículos, relaciones pedagógicas, en otras palabras, un cambio en las condiciones y prácticas” (Soler, Martínez, & Peña, 2018, p. 66) los ajustes a nivel curricular no están determinados para ciertos grupos poblacionales, sino para todos los estudiantes:

Con el estudiante que vino desplazado, con el estudiante que no curso jardín o preescolar nada y llego de una vez a primero, con el estudiante que llegó de Venezuela, con todos.

Los profesores tienen que llegar, sentarse a mirar por dónde arrancar con cada uno y

flexibilizar qué más que un papel significa mirar la necesidad del estudiante y decidir no con este método no, en últimas a los profesores les toca armar subgrupos dentro de su aula los que están al nivel, los que van más o menos y los que realmente están fuera de contexto según los aprendizajes propuestos. (Entrevista docente 14, p. 7)

Por tanto, en el caso de las docentes de Ciclo Inicial y Primaria se hace uso de recursos que propicien el aprendizaje por medio del juego, las artes, la relación con el medio y el uso constante de materiales concretos (fichas, bloques lógicos, tapas, rompecabezas, imágenes, entre otros) que permitan la apropiación e interpretación de algunos contenidos; como lo especifica la docente 9:

En cuanto a los materiales se trabaja muy didáctico, trabajo con material concreto, con materiales que les permitan fortalecer las habilidades sensoriales. Trabajo con arroz, con lentejas, con arena. En el colegio tenemos un árbol entonces trabajo mucho afuera, en el patio, con el contacto de la naturaleza, trabajo mucho también en el desarrollo de la motricidad fina en mesa. En este momento estoy empezando a trabajar en que ellos mismos se expresen a través de sus actividades, porque como son tan chiquitos, le cuesta por ejemplo el manejo de emociones y la tolerancia a la frustración y he tenido problemas porque tengo a los llorones y a los que critican a los que lloran, entonces les estoy enseñando mucho el respetar al otro que es diferente a mí y en como manejan sus propias emociones. (p.7)

En el caso de Secundaria y Media se hace uso de recursos tecnológicos, así como espacios de diálogo y ejecución de proyectos por parte de los estudiantes, se hace énfasis en la relación de los contenidos con la realidad social, se promueve de manera constante el

pensamiento crítico y el análisis de situaciones del contexto individual y social. Esta metodología busca que los estudiantes no solo adquieran conocimientos, sino que también reflexionen sobre su entorno y asuman un rol activo en su transformación.

Además, en el caso de la IED Ciudadela del Magdalena Medio donde se implementa la cátedra de afrocolombianidad se “han hecho algunas actividades para reflexionar sobre lo afro, nos explicaron la historia de los peinados, su proceso de esclavización, su música y así” (Entrevista docente 9) y la IED José Joaquín Castro Martínez en ambos niveles se busca articular en algunas actividades los saberes ancestrales de la comunidad Eperara Siapidara con los saberes occidentales, por ejemplo,

El tema que sigue en Sociales se llama nuestros antepasados, los indígenas y van a hacer una clase para que los niños se den cuenta que no son tan antepasados que todavía existen entonces van a planear un taller para eso, y vamos a tratar de ver si viene el dinamizador Muisca que realmente sí serían los antepasados de nuestro altiplano. (Entrevista docente 1, p. 10)

Por otra parte, en todas las instituciones se reconoce la importancia de atender las necesidades emocionales, (esto un poco derivado de lo acontecido durante la pandemia por Covid 19) de los estudiantes como parte integral del proceso de aprendizaje. En Ciclo Inicial y Primaria, se trabaja especialmente en la construcción de habilidades socioemocionales, fomentando la empatía, el respeto por las diferencias y la resolución de conflictos, mientras que en Secundaria y Media se refuerza la autonomía y la capacidad de los estudiantes para gestionar sus emociones en contextos más complejos, implementando algunas acciones de manejo de conflictos a través de la justicia restaurativa.

La atención integral busca no solo transmitir conocimientos, sino también formar sujetos capaces de desenvolverse en diferentes ámbitos de la vida, contribuyendo al desarrollo de una convivencia armónica y un aprendizaje significativo, como lo mencionan los 2 estudiantes de grado Once que fueron entrevistados:

Las actividades interculturales nos aportan tanto a nivel escolar como personal, porque uno aprende y sale al mundo y sabe defenderse y hablar sobre temas que nos guían aquí en la institución, como lo de la comunidad Eperara o afro que son muy fuertes aquí en el colegio. (Entrevista estudiante 1, p.2)

Esto nos ayuda mucho en nuestra vida, la verdad yo aprendí a bailar fue aquí en el colegio, soy un bailarín gracias a que en el colegio me brindaron la oportunidad, me apoyaron, entonces, pues eso es algo que lo marca a uno en la vida ¿no? Aquí en el colegio no sólo nos enseñan de matemáticas, español, sino que también hay espacios para conocer las culturas, para apropiarnos de ellas, yo aprendí a bailar, pero también he aprendido mucho sobre mi raza y como todos tenemos diferentes conocimientos. (Entrevista estudiante 2, p.5)

✓ Aprendizaje Cooperativo

Un elemento central de estos procesos orientados a promover contextos más amistosos (...), es hacer un uso más eficiente de los recursos, especialmente de los recursos humanos. En este aspecto, las posibilidades son enormes e incluyen formas de trabajo que optimizan el uso de la energía humana a través de una mayor cooperación entre maestros, personal de apoyo, padres e incluso entre los propios alumnos. (Ainscow, 2001, p. 3)

En línea con lo planteado por Ainscow, otra de las herramientas que resaltan los docentes para favorecer un currículo flexible es el aprendizaje colaborativo ya que además de posibilitar el alcance de algunos objetivos por medio del apoyo de pares permite empezar a desarrollar la empatía, el respeto y la posibilidad de que cada uno se exprese

Siempre, siempre trabajo asambleas en las mañanas para reconocer diferentes temas, para que ellos también se expresen de cómo se sienten ellos y también en el grupo; de que los demás tengan esa empatía hacia su compañerito así no sea de otro lugar, así no tenga discapacidad siempre trabajo el tema de la empatía y el respeto a la diferencia de mi compañero y siempre reflexiono cada situación que pasa en mi salón (entrevista docente 9, p. 4).

Dentro de este trabajo cooperativo, también es importante involucrar a las familias, por ejemplo, en la IED Antonio Nariño de Puerto Berrio se ha implementado la hora de la inclusión en donde se invita a las familias a compartir con sus hijos e hijas un espacio de lectura en temas enfocados al respeto a sí mismo y a los otros que además de favorecer este reconocimiento a las diferencias y apropiación de la cultura ayuda a que las familias se unan y generen análisis frente a sus realidades, “les permiten tener otros espacios de construcción de la comunidad porque aún persisten muchísimos factores y elementos de violencia arraigados en los padres y abuelos de los niños” (Entrevista docente 10, p. 8), teniendo en cuenta que de acuerdo a lo mencionado por los docentes 10 y 11 este municipio fue gravemente afectado por la violencia pues allí hace algunos años gobernaba el paramilitarismo.

De la misma manera, se reconoce que hay un interés por el trabajo cooperativo entre docentes, evidente en la consolidación de pequeños grupos que desde sus afinidades buscan

fortalecer el reconocimiento de las diferencias en la institución, como el comité de inclusión de la IED Antonio Nariño que lidera todas las acciones enfocadas en la educación inclusiva, el comité de interculturalidad de la IED José Joaquín Castro Martínez que lidera las actividades interculturales y el centro de interés de la misma que busca fortalecer los saberes propios de la comunidad.

Adicional a estas experiencias se encuentran las acciones que se desarrollan desde las redes de docentes que se encuentran en cada localidad; en la localidad de Usme en Bogotá la red de docentes de apoyo pedagógico ha liderado un encuentro anual de Autismo cuyo objetivo es “sensibilizar a los padres, la comunidad, los profesores, para permitirles acercarse más a que conozcan la discapacidad y también darles algunas herramientas” (Entrevista docente 12, p. 3), en la localidad de San Cristóbal la red de apoyo pedagógico con quien se desarrolló el grupo de discusión, considera que se encuentran abandonados por la secretaría de educación, por tanto, todas las herramientas de valoración, flexibilización y formación en discapacidad ha sido encabezadas por ellos.

De la misma manera en Antioquía se conformó una red de diversidad e inclusión con los docentes de apoyo de los distintos municipios en la cual también se comparten experiencias que fortalecen el trabajo con la diversidad. Estas experiencias han tenido resultados positivos, sin embargo, las docentes de apoyo pedagógico que hacen parte de ellas relatan que es difícil la articulación con los demás docentes por la disponibilidad de tiempo.

Las reflexiones sobre el aprendizaje cooperativo destacaron la importancia de definir claramente los roles de cada miembro de la comunidad educativa, pues esto resulta esencial para gestionar y consolidar normativas, asegurando que todos los actores tengan la oportunidad de

participar. Siguiendo a Fraser y su principio de paridad participativa, las normas “son legítimas si y solo si exigen el asentimiento de todos los implicados en los procesos de deliberación, equitativos y abiertos en los que todos pueden participar como pares” Fraser (como se citó en Soler, Martínez y Peña, 2018)

Por tanto, cuando se desea transitar hacia espacios más respetuosos de las diferencias es importante iniciar cuestionando

¿cuál es el papel de los directivos, de los docentes de los auxiliares administrativos, de los estudiantes? De absolutamente todos los de la comunidad educativa, después se empieza a ver que se entiende por diferencia, cuáles son las leyes que respaldan y regulan su atención y después como esto se aterriza a la realidad de cada institución. (Entrevista docente 10, p. 2)

Por último, es importante resaltar que hay situaciones donde destaca la necesidad de que se implementen nuevas estrategias e incluso currículos paralelos, ya que hay estudiantes que “por más que se hace la actividad, que se hacen diferentes estrategias y por más que lo intenta y lo intenta y recibe el apoyo de uno, aun así, no le es fácil lograrlo” (Entrevista docente 9, p. 5), y en estas situaciones cada institución ha acogido desde lo normativo o desde diversos enfoques pedagógicos algunas acciones.

Por ejemplo, en el Colegio La Giralda IED se contemplan una serie de alertas que son dadas desde el programa Superaula en cuanto a lo cognitivo, por ejemplo “que el niño a cierta edad no reconozca letras o que en grado cuarto todavía no comprenda una lectura corta” (Entrevista docente 6; p. 2), y a partir de ellas se establecen 2 tipos de apoyos denominados

acomodaciones y modificaciones, las primeras impactan todo el entorno del niño y están relacionadas con pequeños ajustes que se dan en la metodología dentro del aula, una de ellas puede ser que el estudiante siempre este ubicado cerca del tablero; las segundas impactan directamente al currículo y están relacionadas con el nivel de aprendizaje del estudiante.

En las demás instituciones, los ajustes razonables se desarrollan a través del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), establecido en el Decreto 1421 de 2017. Aunque este plan está diseñado específicamente para estudiantes con discapacidad, en muchas instituciones se utiliza para atender otros casos. Los participantes del grupo de discusión destacan que su implementación debe ser revisada y redefinida, especialmente en cuanto a los roles de cada miembro de la comunidad educativa, ya que su éxito depende de un trabajo articulado y de un seguimiento constante. Además, como se ha señalado a lo largo del texto, todas las estrategias e inclusive el PIAR debe diseñarse considerando las características, necesidades e intereses particulares de cada estudiante, partiendo de sus fortalezas y no de sus carencias: “Debe partir de lo que tiene y no de lo que le hace falta” (docente, grupo de discusión).

✓ Sistema de Evaluación

Frente al sistema de evaluación no se reconocen avances significativos, pues sólo en la institución Ciudadela del Magdalena Medio de la ciudad de Barrancabermeja se identifica que se cuenta con un sistema de evaluación flexible:

El sistema de evaluación está supremamente adaptado a las necesidades de los estudiantes y específicamente al tema que yo siempre he trabajado, que es discapacidad; las plataformas ya están ajustadas para que los profes puedan subir ajustes razonables en el currículo y las notas ya están super bien ajustadas para que realmente salgan acordes a

las necesidades de los estudiantes. Los boletines, por ejemplo, salen igual en forma, pero su contenido es realmente apropiado para los estudiantes con discapacidad y los ajustes razonables que están trabajando; eso es algo que a mí me sorprendió mucho porque cuando yo estaba en Bogotá nunca me lo permitieron hacer en cambio luego acá y veo todo ese abanico de posibilidades y además permite la continuidad porque a veces pasa mucho que en transición súper en tercero bien, pero cuando van por ejemplo a bachillerato ya los ajustes y todo el trabajo que se realizó deja de funcionar bien; aquí no aquí todas las plataformas de los docentes sean de Transición o de Once ya están ajustadas por si tú tienes un estudiante con discapacidad, independientemente del curso o de la materia que estoy dictando. (Entrevista docente 9, p. 4)

En las demás instituciones esta es una barrera que no ha sido posible abordar, por tanto, los docentes entrevistados y los docentes del grupo de discusión se centran en reflexionar frente a la necesidad de hacer ajustes significativos en los sistemas de evaluación tanto internos, como externos. Para finalizar, se retoman las palabras de (García Castillo, 2020) quien señala que,

Situarse en un discurso pedagógico de las diferencias, no se puede reducir a buscar las técnicas y estrategias para enseñar en el aula, pues remite a un ejercicio profundo de reflexividad individual de todos los actores de la comunidad educativa (administrativos, familias, docentes, estudiantes), de sus prácticas, barreras y percepciones, pues la reflexión ética (personal) juega un rol primordial y de gran importancia, y debe desembocar en un diálogo permanente, desde una actitud de apertura y acogida mutua. (García Castillo, 2020, p. 87)

En conclusión, la flexibilización curricular se consolida como una herramienta clave para atender las diferencias en el aula y promover una educación más equitativa. A través del análisis del contexto y el reconocimiento de las particularidades de sus estudiantes, los docentes implementan estrategias adaptadas que van desde el uso de recursos concretos en los niveles iniciales hasta la integración de tecnologías y proyectos en niveles superiores. Este enfoque, complementado con la colaboración entre docentes, el aprendizaje en equipo y la participación activa de las familias, fomenta el respeto, la empatía y el compromiso. De esta manera, se fortalece una comunidad educativa más consciente de su entorno y de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

5.4. Ajustes normativos. La experiencia de la IED José Joaquín Castro Martínez

Los ajustes a nivel normativo, se reconocen a través de los hallazgos evidenciados en el análisis documental desarrollado en la IED José Joaquín Castro Martínez IED en el que se incluyen el PEI (Proyecto Pedagógico Institucional), el Manual de Convivencia y los planes de estudio de Humanidades, Sociales y Matemáticas consideradas como áreas básicas, vale la pena señalar que el análisis documental se elaboró en el año 2023 momento en que la institución contaba con 2 jornadas (mañana y tarde) las cuales para el 2024 fueron modificadas a Jornada Única, esto implicó cambios significativos en la estructura escolar, de la misma manera, para el 2023 se iniciaron procesos de ajuste al manual de convivencia a la luz de los enfoques de género, diferencial y restaurativo, a la fecha estos no han sido publicados de manera oficial. La siguiente tabla da cuenta de cada uno de los documentos y una descripción general:

Tabla 6

Caracterización documentos institucionales IED José Joaquín Castro Martínez

TÍTULO	FECHA DE PUBLICACIÓN	DESCRIPCIÓN GENERAL	CONTENIDO CLAVE
Proyecto Educativo Institucional	2015	Documento público que define la identidad y el horizonte de la institución; en este caso se denomina “Toma de conciencia” y refiere que la concientización es un proceso de educación en y para la libertad.	Misión, visión, valores y principios institucionales, proyectos institucionales, Sistema de Evaluación.
Manual de Convivencia	2022	Para la IED José Joaquín Castro Martínez el manual de convivencia se considera la expresión de los principios y valores de la comunidad Educativa. Comprende los procedimientos y normas que han de guiar las distintas acciones del proceso formativo educativo institucional. Su objetivo es generar procesos de autoestima, afecto, auto aprendizaje y autocontrol en la comunidad educativa mediante el ejercicio responsable de deberes y obligaciones que contribuya en la construcción individual y colectiva de proyectos de vida, basados en el respeto, la democracia, la tolerancia y la justicia.	Acuerdos de convivencia, responsabilidades de la comunidad educativa, debido proceso, participación y gobierno escolar.
Plan de estudios de Sociales, Humanidades y Matemáticas	2023	Documento desarrollado por el equipo de docentes del área en el cual en común acuerdo se estructuran los objetivos y las actividades a desarrollar durante el año escolar en cada una de las asignaturas.	Objetivos, contenidos, metodologías y evaluaciones por grado.

Nota: Elaboración propia a partir de los documentos institucionales consultados en la presente investigación.

Tanto el PEI como el manual de convivencia contemplan que el estudiante es el centro del proceso educativo incluso cuando requiere apoyo, por tanto, cada una de las acciones se dirigen a contribuir en la formación del proyecto de vida, se contemplan una serie de principios en los que se destaca el “respeto a la diversidad desde espacios inclusivos y ambientes de aprendizaje agradables” que se encuentra anclado a los valores institucionales “autoestima, perseverancia, respeto, autonomía, solidaridad y alteridad” (PEI, 2023, p. 12), este último es el que más referencian los docentes que hacen parte de la institución.

Aunque dentro del horizonte institucional se encuentra un ítem denominado "**Currículo Flexible**: con un currículo que responda a las necesidades de los niños, los jóvenes y el contexto" (PEI, 2023, p. 15); dentro de las entrevistas se reconoce que este depende de la autonomía y compromiso de cada docente y en ocasiones sólo se desarrolla en algunos cursos; al revisar los planes de estudio de Matemáticas, Sociales y Humanidades no se identifican ajustes específicos para la atención a las diferencias pero se reconocen algunos elementos que pueden apuntar a ello, por ejemplo, para el área de Sociales se encuentran los siguientes propósitos:

[A nivel cognitivo] Educar sujetos democráticos, participativos, con fuerza de liderazgo, defensores del medio ambiente, promotores de los derechos humanos, que elijan de una manera responsable a partir del análisis de su contexto.

[A nivel Socioafectivo] Generar el respeto a las diferentes cosmovisiones de mundo de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa, teniendo en cuenta los aspectos diferenciales de cada cultura de sus integrantes y potenciar las fortalezas, diferencias y gustos de cada uno de nuestros estudiantes para hacer significativos cada uno de los aprendizajes construidos en las aulas. (José Joaquín Castro Martínez IED , 2023, p. 3)

Y se contemplan como herramientas para la vida “Convivir en inclusión, tolerancia y respeto a las diferentes formas de entender y vivir un proyecto de vida” (Castro Martinez IED, 2023, p. 4) y en los conocimientos base para el ciclo 1 “Desarrollar actitudes y respeto por sí mismo, por sus compañeros, por las personas de su comunidad al comprender que los grupos tienen distintas costumbres y formas de vida y que estas se transforman a través del tiempo” (Castro Martinez IED, 2023, p. 3).

En el caso de Humanidades se reconoce que en los desempeños de grado Tercero a Sexto se contempla el reconocimiento y comprensión de las diferencias y las similitudes que existen en las personas, así como la diversidad étnica y cultural que se encuentra en las diferentes expresiones comunicativas y para el área de matemáticas se contemplan como aprendizajes comunes “Relaciona lo aprendido con su contexto sociocultural para su crecimiento personal y familiar. Es tolerante y persistente en la solución de conflictos. (...) Demuestra respeto, participación, convivencia y reconocimiento hacia la interculturalidad” (Castro Martinez IED, 2023, p. 4).

Cada uno de los elementos propuestos dentro de los planes de estudio de la institución pone en evidencia que la institución tiene un gran interés en promover en los estudiantes el respeto al otro desde el reconocimiento de las diferencias y los derechos que cada uno posee, a partir de las diferentes asignaturas, se materializa, como se enunció en el apartado anterior en la implementación de diferentes estrategias; al respecto se puede destacar el uso de tecnologías y materiales didácticos, además de la implementación de proyectos institucionales entre los que se destaca: Democracia y escuela a través de la interculturalidad, cuyo objetivo es fortalecer la formación de subjetividades democráticas en diferentes escenarios de la comunidad educativa, así mismo JJCM Intercultural en el que se destacan los siguientes objetivos:

- Fortalecer los procesos de Educación Intercultural desde el reconocimiento de la diversidad.
- Revalorar las subjetividades de los y las estudiantes para enriquecer los procesos de educación intercultural, desde las experiencias vividas y sentidas.

Promover ambientes de aprendizaje intercultural que revaliden la idea de la homogenización cultural.

- Aportar a los procesos de paz en Colombia, reconociendo que los grupos étnicos han vivido el flagelo de la guerra. (Castro Martínez IED, 2023, p. 53)

Este último como ya se ha señalado es el que permite que se movilicen algunas acciones desde la interculturalidad, como el día de la interculturalidad que surge como una manera de resignificar el día de la raza y visibilizar el intercambio cultural presente en la institución, lo cual ya fue involucrado dentro del currículo de Sociales. Para el año 2023 fue posible participar en esta actividad de la cual se elaboró un diario de campo (anexo 5) ya que permitió relacionar lo que se encuentra en los documentos institucionales con la práctica.

El ejercicio fue muy significativo en la medida en que es una muestra de cómo cada una de las aulas se involucra en el aprendizaje por otras culturas presentes en el país, además, toda la comunidad educativa ha venido trabajando en su reconocimiento y respeto tal y como lo mencionaron algunos estudiantes “aquí todos somos muy unidos por la comunidad, aquí somos muchos muchachos del Pacífico, muchos del Caribe, hay muchos indígenas y pues la verdad no hay indiferencia, más bien somos unidos, entre todos nos colaboramos y apoyamos” (Entrevista estudiante, p. 1).

Adicional, dicho reconocimiento ha trascendido de lo conceptual y ha involucrado elementos artísticos, por tanto, para esta celebración se organizaron por grados para representar una fiesta del país, se elaboraron carteleras, pancartas, danzas y cantos alusivos a cada fiesta, inclusive en algunos grados se elaboraron trajes, de los cuales tanto estudiantes como docentes tenían conocimiento de su significado.

Ilustración 3

Muestra día de la interculturalidad 2023 IED José Joaquín Castro Martínez



Nota: Elaboración propia, fotografías realizadas el día de la interculturalidad (2023).

En esta actividad también participaron los padres de familia, sin embargo, en muchos se evidencia falta de corresponsabilidad y compromiso con la institución pues a pesar de que señalan que estos espacios tienen gran relevancia para conocer la diversidad del país e incluso evitar conflictos por las diferencias que cada sujeto tiene, no todos participaron y en varios grados no fue posible su intervención pues era mínima la cantidad de estudiantes, lo cual dificulta que las acciones desarrolladas en la institución trasciendan a la comunidad.

Este ejercicio posibilita materializar los elementos que (Estrada, 2011) cuestiona, en la medida en que permite dar lugar a otros saberes que están presentes en nuestro país y permiten dar una nueva mirada a la diversidad cultural; que por años ha sido tramitada como un asunto de únicamente algunos sectores de la sociedad y no como un rasgo característico de la comunidad en su conjunto.

Frente a los manuales de convivencia, no sólo se han realizado ajustes en esta institución, en la IED Fabio Simonelli ya se consolidaron, estos inician por “poner un lenguaje que también empieza a abrir el camino para todos” (Entrevista docente 12, p.6), seguido a esto se incorporan los enfoques; diferencial, de género y restaurativo que inician con reflexiones por ejemplo frente al uso del uniforme “dentro del manual de convivencia quedo estipulado que los de volver a la escuela pueden ir sin uniforme por su situación económica y la población indígena pueden ir con su traje cultural propio” (Entrevista docente 1, p.5)

De igual manera, se han creado espacios de reflexión en cada estamento de la comunidad educativa, con el propósito de consolidar el rol de cada actor, sus derechos y responsabilidades, bajo el enfoque de igualdad en derechos y deberes, así como las expectativas hacia la institución. Estas reflexiones se desarrollan en el marco del PEI “*Toma de conciencia*”, ya que implican un

análisis tanto individual como colectivo, sin embargo, debido a las exigencias de tiempo y los cambios en las dinámicas derivados de la implementación de la jornada única, su consolidación y publicación aún no han sido posibles.

Finalmente, se puede decir que, aunque las instituciones educativas han hecho esfuerzos que han derivado en algunos ajustes normativos en el PEI y el manual de convivencia, aún existe una brecha significativa entre estos documentos y la práctica pedagógica diaria. Además, se evidencia falta de claridad y apropiación en los enfoques pedagógicos y conceptuales de su institución por parte de los docentes y específicamente los orientados a la inclusión y al reconocimiento de las diferencias.

Es fundamental que se realicen esfuerzos más profundos y comprometidos para adaptar las prácticas educativas a las necesidades y contextos específicos de los estudiantes además de generar acciones para fomentar una mayor participación de la comunidad educativa en general, incluyendo a padres y estudiantes, para crear un entorno más comprometido con las diferencias.

Hasta aquí se han descrito las diferentes perspectivas, referentes y enfoques desde los cuales donde las escuelas y los maestros sustentan su trabajo pedagógico encaminado al reconocimiento y valoración de las diferencias, permitiendo dar cuenta de la segunda pregunta de investigación ¿Desde qué perspectivas, referentes y enfoques sustentan las escuelas y los maestros su trabajo pedagógico por reconocer y afirmar la diferencia?

Ahora bien, el análisis de dichos referentes también permitió empezar a consolidar los principios, criterios y procesos pedagógicos que contribuyen a orientar la escuela para que asuma la diferencia como propuesta ética y pedagógica, estos ya se habían empezado a desarrollar de manera

teórica en el apartado de referentes conceptuales y a continuación se describirán siguiendo los principios de la justicia social.

5.4.Hacia la educación con justicia social. Principios, criterios y procesos a partir del reconocimiento de las diferencias.

Durante el recorrido investigativo se ha hecho énfasis en el reconocimiento de las diferencias como un elemento central que posibilita la consolidación de escuelas más justas, teniendo en cuenta que hacen énfasis en una condición inherente a los seres humanos, que retomando a Skliar (2000) se construyen de manera histórica, social y no pueden describirse como mejores o peores, pues siempre son diferencias y su valoración permite la eliminación de injusticias de representación y reconocimiento.

Así mismo, se han identificado y destacado diversos elementos que permiten la atención y valoración de las diferencias dentro de las escuelas, derivadas de una serie de principios que son cruciales para transitar hacia una educación con justicia social, los cuales, no sólo se alinean con los hallazgos del trabajo de campo sino que también permiten abordar de manera efectiva la pregunta de investigación ¿Qué principios, criterios y procesos pedagógicos contribuyen a orientar la escuela para que asuma la diferencia como propuesta ética y pedagógica?

Para el desarrollo de este apartado se tuvieron en cuenta las propuestas generadas por Soler, Martínez y Peña (2018, p. 78-85), en la medida en que no sólo ofrecen una base conceptual sólida, sino que proporcionan herramientas metodológicas clave que pueden ser apropiadas y adaptadas por las diferentes instituciones de acuerdo a sus particularidades y su contexto, adicional para esta investigación permitieron dar elementos útiles para el análisis crítico de la información que fue

obtenida en el trabajo de campo permitiendo visibilizar las tensiones y desafíos que enfrentan las escuelas en su camino hacia la justicia social, y así mismo destacar los avances logrados frente a la eliminación de barreras y el reconocimiento de las diferencias.

Para iniciar los autores señalan la importancia de tener coherencia entre lo que se piensa, dice y hace, como se visibilizó en el trabajo de campo en muchas ocasiones aunque se tenga presente que cada estudiante tiene unas características que lo distinguen del resto de sus compañeros y a pesar de que se cuente con estrategias para la atención de algunas poblaciones, las normativas y las prácticas no están del todo en sintonía con esta realidad y en muchas ocasiones se desarrollan por obligatoriedad o se limitan a aplicar currículos y estrategias homogéneas a las cuales los estudiantes deben ajustarse.

En este sentido, proponen 2 vías para alcanzar la coherencia, en primer lugar, avanzar hacia la coherencia personal que es uno de los elementos que más sugieren los docentes que hicieron parte de la investigación y en segundo lugar avanzar en la superación de las injusticias para ello, a lo largo del documento se han dado algunas pistas para conseguirlo.

Por otra parte, sugieren cinco principios orientadores para escuelas que construyan justicia social, que permiten agrupar cada una de las acciones sugeridas para la atención de las diferencias:

1. *Defender, garantizar y promocionar el derecho a la educación*: “La condición de derecho exige que los procesos educativos se complejicen y amplíen a la diversidad de sujetos, que se articulen esfuerzos, servicios, elementos, componentes y derechos” (Skliar, 2000, p. 81). Esto significa que las instituciones educativas y los docentes deben trabajar de manera conjunta para asegurar que todos los estudiantes reciban una educación de calidad, sin

importar sus diferencias. El trabajo de campo desarrollado permitió evidenciar que las acciones implementadas por los docentes que participaron en la investigación responden a un compromiso y un interés real por atender a todos los estudiantes en condiciones de igualdad, respetando y valorando sus características individuales; lo cual, requiere no solo ajustes didácticos que se adapten a las necesidades específicas de cada estudiante, sino también un cambio actitudinal que promueva una nueva mirada sobre las diferencias.

2. *Formar sujetos de derechos:* La educación tiene como objetivo “la construcción de sujetos de derecho que conviven y socializan en medio de relaciones y ambientes en los que les es posible vivir, reconocer y disfrutar la dignidad humana como atributo esencial de la configuración de los sujetos” (Skliar, 2000, p. 82). El aprendizaje y el trabajo cooperativo entre estudiantes, docentes y familias surge como elemento para la construcción de sujetos de derechos, ya que permite que se generen diálogos y se propongan soluciones a posibles dificultades. Es importante recordar que el derecho a la educación está intrínsecamente vinculado a otros derechos fundamentales, ya que, el aprendizaje no es un proceso aislado, sino que se construye a partir de múltiples elementos que influyen en el desarrollo integral de los sujetos. Por lo tanto, una educación que promueva la dignidad humana debe también integrar el respeto y la promoción de otros derechos, asegurando un entorno educativo inclusivo y equitativo donde todos los participantes puedan desarrollar su máximo potencial.
3. *Eliminar todas las formas de discriminación:* La visibilización de las diferencias en la escuela desde elementos como los currículos, las prácticas que los maestros desarrollan en el aula y eventos como el día de la interculturalidad permiten empezar a eliminar las formas de discriminación pues elimina las relaciones de verticalidad y no ubica unas diferencias como superiores o mejores que otras. La visibilización de las diferencias en la escuela es un

paso esencial para erradicar la discriminación. Como se evidenció en las experiencias de los docentes y sus instituciones, esto puede lograrse mediante la integración de contenidos diversos y representativos en los currículos escolares, la implementación de estrategias que promuevan diferentes formas de adquirir los aprendizajes, así como el trabajo cooperativo entre estudiantes y docentes, y la organización de eventos como el Día de la Interculturalidad o la hora de la inclusión. Estas acciones no solo aumentan la conciencia y el respeto por las diferencias, sino que también ayudan a dismantelar las jerarquías implícitas que pueden existir, ya que se fomenta una comprensión y un respeto mutuo entre los estudiantes. De este modo, se promueve un entorno educativo donde todas las identidades y experiencias son reconocidas y apreciadas, contribuyendo a la construcción de una comunidad escolar más justa.

4. *Formar para una participación auténtica:* Este principio resalta la importancia de que cada uno de los actores de la comunidad educativa reconozca su rol y lo ejerza de manera corresponsable; implica que tanto estudiantes, docentes, padres de familia, como personal administrativo y directivo, deben ser conscientes de sus responsabilidades y derechos dentro del entorno educativo y así mismo implicarse de manera real y efectiva en los procesos y decisiones que afectan al entorno educativo. Los estudiantes deben ser protagonistas activos del proceso de enseñanza y aprendizaje, los docentes han de estar en constante reflexión y transformación de sus prácticas pedagógicas permitiendo un aprendizaje significativo, las familias deben involucrarse activamente en el seguimiento y apoyo del progreso educativo de sus hijos, comprendiendo su papel fundamental en el desarrollo de una educación integral; el personal administrativo y directivo debe crear y mantener estructuras organizativas que faciliten la participación de todos, promoviendo una cultura de

transparencia y responsabilidad compartida. De esta manera, se construye una comunidad educativa más democrática y equitativa, donde la corresponsabilidad se convierte en un pilar para el desarrollo integral de todos sus miembros.

5. *Formar maestros y actores sociales comprometidos con la justicia social:* De manera similar a lo planteado por López Melero (2011) cuando señala que “el profesorado ha de cambiar su mentalidad y en lugar de pensar en el sujeto de aprendizaje, en sus peculiaridades y en su entorno familiar, ha de hacerlo en cómo cambiar los procesos de enseñanza y aprendizaje” (p. 47). Esto requiere una atención constante a las características y el contexto familiar de los estudiantes que puede desarrollarse con la implementación de estrategias que permitan el análisis del contexto de los estudiantes; así como una disposición activa para modificar las prácticas pedagógicas en función de sus necesidades. En este sentido, los docentes deben estar en un constante proceso de reflexión y aprendizaje, dispuestos a adaptar sus prácticas pedagógicas para dar respuesta a los desafíos que presenta cada grupo. Este enfoque no solo favorece la mejora de la calidad educativa, sino que también promueve la justicia social, garantizando que todos los estudiantes, independientemente de su origen o condición, tengan igualdad de oportunidades para aprender y desarrollarse.

5.6. Lo que queda pendiente: Proyecciones y recomendaciones para seguir transitando hacia escuelas con justicia social

Con el objetivo de continuar reconociendo que la atención a las diferencias al interior de la escuela es un proceso inacabado y en permanente construcción y reconstrucción; dentro de la entrevista y el grupo de discusión se desarrollaron 2 preguntas para visibilizar las recomendaciones

y proyecciones de los docentes; allí, el primer elemento a considerar es reflexionar y trabajar en las barreras actitudinales de docentes y familias, donde es clave comprender el lugar desde donde se mira al otro y unido a esto, como se desarrollan las relaciones sociales; que tiene que ver con el aprender a vivir con los otros, esto “significa el desarrollo de la comprensión de los otros en un espíritu de tolerancia, pluralismo, respeto de las diferencias y paz” (Skliar, 2015, p. 40).

Lo anterior implica “conocer al otro desde sus formas de ser y estar en el mundo y no vivir de supuestos” (docente 3, p. 6) así como permitirse desmontar la idea de que no todos son capaces, para abrir la posibilidad a que todos los seres humanos desde sus particularidades poseen la capacidad de aprender y a la vez tienen el derecho a ser educados en condiciones de equidad; para todos los docentes el derecho a la educación es relevante, sin embargo, reconocen que está anclado a muchos otros derechos como la salud; que no siempre son solventados y limitan algunos procesos dentro de la escuela. A raíz de lo mencionado, se reconocen una serie de desafíos (relacionados con las barreras identificadas) que deben ponerse en tensión a la luz del contexto, para continuar buscando soluciones que permitan transitar hacia una educación con justicia social; estos se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 7

Tensiones y Desafíos

Tensiones	Desafíos
Inclusión – Exclusión	Formación de docentes y familias
Currículos homogéneos – Necesidades diversas	Flexibilización curricular
Atención integral en Salud	Articulación interinstitucional

Nota: Elaboración propia descripción de los hallazgos obtenidos para problematizar las proyecciones y desafíos futuros en materia del abordaje de las diferencias en la escuela.

Tensiones entre inclusión-exclusión: Dentro del análisis de las entrevistas se reconoce que al interior de las instituciones existen una serie de tensiones entre inclusión y exclusión que reflejan

la complejidad de la atención a las diferencias en el aula de clases. Por un lado, algunos docentes reconocen la importancia de crear espacios donde todos los estudiantes, independientemente de sus particularidades, puedan participar y aprender de manera equitativa, y, por otro lado, refieren no contar con la formación adecuada para atender ciertas características de los estudiantes y en muchos casos una preocupación por intentar incluirlos a todos cumpliendo con las expectativas de la escuela y la familia, aún sin contar con las herramientas necesarias, que deriva en que muchas de sus prácticas se sostengan sobre la mirada normal – anormal.

Por consiguiente, una de las primeras recomendaciones dadas es la necesidad de formación a la comunidad educativa anclada a un proyecto educativo institucional claro, que permita que esta sea constante, sostenida en el tiempo, que además de abordar aquellos factores que desbordan lo pedagógico, posibilite trabajar desde la individualidad; por ejemplo:

Hicimos una actividad en donde cada uno de nosotros llevó algo que quisiera usar, pero que de pronto le diera pena o que tuviera como un significado especial, pero que no se atreviera a llevarlo en público y fue como la idea de poder expresar parte de nosotros que normalmente no se expresa en las instituciones educativas, y entender que todos tenemos diferentes historias y maneras de relacionarse con el mundo (Entrevista docente 7, p. 1)

Dentro de esta formación también se dialoga sobre la necesidad de establecer y fortalecer redes de aprendizaje; todos los participantes coinciden en que conocer la experiencia de sus colegas o de otras instituciones es de gran importancia en la medida que les permite hacer comunidad y ubicarse de alguna manera en igualdad de condiciones al reconocer que a pesar de que cada institución y cada aula tiene unas condiciones particulares, existen algunos elementos en los que confluyen.

De igual manera, contemplan que hay que hacer un trabajo fuerte con los directivos docentes, quienes deben tener muy claro cómo se va a manejar la atención a las diferencias en cada institución, porque “son los que permiten y abren los espacios para el trabajo con la diversidad, el docente puede generar muchas estrategias, incluso formarse de manera autónoma, pero si los directivos no abren las puertas es terrible y no es posible” (Entrevista docente 10, p.2)

Así mismo, consideran importante sensibilizar a las familias frente al reconocimiento de las diferencias y la importancia de la formación del proyecto de vida de sus hijos e hijas; ya que en muchas ocasiones, como lo señaló la docente 14 hay particularidades especialmente en discapacidad que requieren apoyos diferentes a los educativos y cuando se les vincula al colegio sin contar con ellos a pesar de que se establezca una variedad de estrategias se pueden generar exclusiones significativas, pues puede que no se logre cumplir con las expectativas de las familias ni de la escuela; así mismo, las familias requieren conocer experiencias similares a las suyas para reconocerse al igual que los docentes en condiciones de igualdad, de aquí que se hable de la conformación de redes de familias.

Cinco docentes coinciden en que la educación inclusiva es un compromiso de todas las personas que hacen parte de la comunidad educativa incluyendo personal administrativo y de apoyo en vigilancia, servicios generales y otros, por tanto, también consideran relevante sensibilizarlos frente a la atención a las diferencias; logrando así, un ambiente seguro y empático en las instituciones.

Finalmente, la formación docente debe fomentar un compromiso real de la comunidad educativa que supere la mirada “caritativa” y del simple derecho para permitirse reflexionar desde lo individual y como se mencionó al inicio del apartado, frente a las relaciones sociales que se

establecen. En muchos casos, aunque se cuenten con los conocimientos no se realiza ningún tipo de flexibilización curricular pues consideran que pueden generar más exclusión, sin embargo, se busca que el estudiante se adapte a la institución pues reconocen que deben estar dentro de ella, además de tener el derecho a educarse para algunos la escuela se convierte en un refugio, ya que “muchas veces el colegio somos los primeros, que le tendemos una mano después de que todo el mundo le ha cerrado las puertas” (Entrevista docente 13, p. 4).

Al respecto, se considera pertinente que las instituciones encargadas de la formación docente generen reflexiones frente a la manera en que esta se desarrolla, posibilitando visibilizarla como un campo amplio de posibilidades en el que se “articulan experiencias diversas que van desde la recuperación de prácticas institucionales e individuales, hasta procesos sistemáticos de apropiación de saber, pasando por el agenciamiento de actuaciones con arreglo a fines específicos” (Martínez Pineda et al, 2015, p. 33), para este fin los autores citados señalan 5 planos desde los cuales se proponen pensar nuevas alternativas de formación docente; de los cuales se consideran pertinentes 3 para el tema que se aborda en la presente investigación; el plano del sistema de formación de maestros que pone en evidencia que la oferta de formación no siempre es acorde a las necesidades de formación de los docentes, se evidencia una desarticulación con los proyectos que se desarrollan en los distintos contextos, además tienden a ser discontinuos, segmentados, descontextualizados, y no cuentan con un seguimiento riguroso y permanente.

El plano de los sujetos “indaga por los lugares de actuación y posición de los maestros, maestras y directivos docentes, como sujetos en los diferentes planos, especialmente en los planos de las instituciones y los saberes” (p. 44), permite evidenciar como la formación de docentes se encuentra desarticulada del lugar de actuación de los docentes, lo cual dificulta que se gesten

espacios que animen a los docentes a correr riesgos o a desarrollar aquello en lo que se formaron pues no se cuenta con las condiciones, que se hace evidente por ejemplo con la implementación que hacen de diversas estrategias para que un estudiante pueda acceder a un conocimiento y la evaluación que deben implementar. Finalmente, el plano de los bordes o lo instituyente que da cuenta de la manera en que los docentes asumen desde sus lugares su propia formación, desde estrategias que pueden considerarse novedosas pues superan los contenidos y las formas en que se ha planteado la formación, proponiendo la institución como generadora y lugar para la formación, reconocen la experiencia de los colegas y generan prácticas situadas, este último plano responde a la formación que los docentes entrevistados solicitan.

Currículos homogéneos – necesidades múltiples: Desde otro lugar, se reconoce que, aunque los docentes identifican que existen diversas formas de conocimiento e implementan diversas metodologías para atender las diferencias de todos los estudiantes, se encuentran anclados a una serie de currículos y normativas, a pesar de que se realicen flexibilizaciones al interior del aula se deben cumplir con algunos criterios previamente establecidos, lo cual invisibiliza la labor desarrollada.

Por tanto, recomiendan que al interior de las instituciones se desarrollen criterios tanto curriculares como evaluativos que contemplen diversos caminos para ser alcanzados; por ejemplo, por medio del Diseño Universal para el Aprendizaje, el cual sugiere que se implementen múltiples formas de motivación, de expresión y representación; esto implica un reconocimiento inicial del contexto y ubicarse en la idea de que todos independiente de sus antecedentes, sus aptitudes, talentos o situaciones particulares pueden desarrollar su potencial y transformar el mundo.

Aquí se compone un punto de inicio “práctico que sostiene que «todo el mundo es capaz» y que, por lo tanto, no hay motivos o razones para privar a alguien de la experiencia de la capacidad, esto es, de la experiencia de «ser capaz de»” (Masschelein & Simons, 2014, p. 31), el total de docentes entrevistados y del grupo de discusión lo resumen en que los docentes deben partir desde lo que él niño o la niña sabe, de sus intereses, su proyecto de vida y no de lo que no tiene.

Se hace énfasis en la necesidad de que se contemplen ajustes en lo documental que partan desde los lugares y las personas donde se desarrollan cada uno de los procesos educativos. Aunque la normatividad puede que no alcance a cubrir todas las necesidades de una institución, si permite tener más claridad frente a procesos como el currículo o el sistema de evaluación. La docente 2, sugiere la posibilidad de sectorizar de alguna manera la atención a la población con alguna diversidad, esto, con el fin de que se proporcionen de manera más rigurosa los apoyos que pueden requerir.

Atención integral en salud: Por último, los docentes reiteran que el derecho a la educación está ligado a otros derechos que en muchos casos no son solventados, particularmente resaltan el derecho a la salud y sugieren que en las instituciones se deben generar articulaciones con este sector ya que en muchos casos no contar con este tipo de apoyos dificulta los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para este punto se tomaron en cuenta las entrevistas realizadas a cuatro docentes de apoyo pedagógico quienes adicional a dar a conocer cómo se adelanta el proceso en sus instituciones bajo la normativa actual, permiten dar cuenta de los procesos de transformación que han surgido a lo largo de los años, que como ya se especificaba en el estado del arte y el marco conceptual han transitado por el cambio de la integración, a la actual educación inclusiva.

Específicamente dos docentes narran su experiencia dentro de procesos de integración, uno desde su rol de apoyo disciplinar como terapeuta ocupacional y otro desde su experiencia como estudiante; ambos hacen énfasis en la importancia de las aulas exclusivas para atender la discapacidad; en este caso, una docente, atendía trastorno del espectro autista donde incluso se hicieron convenios para apoyar los procesos de aprendizaje y autonomía desde el medio acuático y el contacto con animales y el otro docente, atendía discapacidad visual con elementos tiflológicos que posibilitaban adquirir elementos para el aprendizaje de las áreas básicas y la independencia a nivel social:

Existían unas aulas especializadas para el trabajo con ciertas poblaciones, el colegio donde yo estude en sus inicios dio prioridad a la población con discapacidad visual, entonces el aula contaba con todos los insumos, impresoras braille, pizarras, material adaptado en alto relieve y por lo tanto con la profesional especializada que como se hace ahora, acompañaba a los procesos, pero en ese momento se hacían un poco más individualizados porque cada uno de nosotros teníamos 3 sesiones articuladas a las asignaturas, entonces, digamos, el aprendizaje de las matemáticas ligado al ábaco, que es un área de la tiflogía, la enseñanza de la lectoescritura, la orientación y movilidad ligada con el proceso de educación física para trabajar toda la adquisición de las habilidades motoras, temporoespaciales, todas las habilidades para que nosotros hoy día podamos ser independientes y las habilidades en tecnología que también iba ligado al área informática (Entrevista docente 3, p. 7).

De acuerdo a lo señalado por estos 2 docentes, la experiencia de la integración cobra relevancia cuando se mencionan las tensiones en la atención integral en salud, ya que, es necesario reconocer que en los procesos de aprendizaje existen otras necesidades que interfieren directamente

en ellos y en la integralidad de los estudiantes, y es allí donde coinciden en la importancia de contar con el apoyo profesional principalmente desde el área de salud para atender aquellas necesidades que no son del todo responsabilidad de la escuela; ambos docentes concuerdan en que fue un error normativo eliminar dichos apoyos.

En resumen, la relación entre la educación y otros derechos fundamentales, como el derecho a la salud, es esencial para el éxito de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las experiencias compartidas por los docentes de apoyo pedagógico recalcan la importancia de una atención integral que contemple no solo el aspecto educativo, sino también las necesidades de salud de los estudiantes; en este sentido, la atención a las diferencias requiere un enfoque holístico que garantice no sólo el acceso a la educación, sino que cubra las diversas necesidades de los estudiantes. De aquí la importancia de involucrar enfoques interseccionales (como lo sugieren 2 docentes) que posibiliten tener un conocimiento más integral de la población que ingresa a las instituciones.

6. Conclusiones y Recomendaciones

Esta investigación es el resultado del proceso formativo adelantado en la maestría en educación, su propósito central fue analizar y reconocer en experiencias institucionales y de aula los fundamentos y posibilidades para construir escuelas que asuman las diferencias y avancen hacia una educación con justicia social.

Para alcanzar este objetivo, se emplearon diversos métodos y estrategias que contribuyeron a la comprensión de las injusticias presentes la escuela, entendiendo este análisis como el primer paso hacia la identificación de acciones concretas que permitan su erradicación. Asimismo, se profundizó en los fundamentos teóricos, conceptuales y prácticos necesarios para transitar hacia la

construcción de una educación con justicia social, a partir del reconocimiento y la afirmación de las diferencias.

El recorrido investigativo permite presentar una serie de conclusiones que lejos de constituirse en un cierre definitivo insinúan nuevas perspectivas y líneas de acción. Por un lado, buscan fortalecer y apoyar las iniciativas desarrolladas en cada una de las instituciones participantes; por otro pretende contribuir a la construcción de iniciativas que surjan “desde abajo” promoviendo así una transformación desde las propias comunidades educativas. Además, estas conclusiones aspiran a enriquecer el debate académico y pedagógico sobre la construcción de escuelas comprometidas con la justicia social.

Las conclusiones se organizan en 7 apartados:

Escuela como espacio simultaneo de inclusión y exclusión

Frente a la escuela como espacio de inclusiones y exclusiones, se evidenció que en su función de socialización estos dos conceptos se contraponen; mientras por un lado se implementan programas y acciones para reconocer y atender las diferencias, por ejemplo, los programas de atención a estudiantes con discapacidad o de comunidades indígenas, por otro, persisten prácticas y barreras estructurales, pedagógicas y culturales que limitan la participación plena de todos los sujetos que confluyen en la escuela. Por tanto, el primer elemento que surge para transitar hacia escuelas más justas tiene que ver con que cada institución se permita reflexionar sobre el lugar desde el que se lee la inclusión y el reconocimiento a las diferencias, con el fin de reconocer en qué medida reproduce dinámicas de exclusión, desde sus estructuras, prácticas y discursos.

Skliar propone tres imágenes de inclusión, las cuales pueden ser útiles para generar las reflexiones que aquí se proponen; la primera la escuela de puertas abiertas que representa a las

instituciones que no establecen filtros ni condiciones para el ingreso de nuevos miembros, aquí las diferencias se asumen como una realidad inherente, por tanto, no se exige a quienes llegan que demuestren pertenencia o adaptación a ciertos criterios preestablecidos.

La segunda imagen, la de las puertas giratorias, refleja un tipo de inclusión que es a la vez exclusión. En este caso, las instituciones pueden aceptar a ciertos estudiantes, pero en la práctica establecen mecanismos que los expulsan, ya sea a través de dinámicas de segregación dentro de la misma escuela o mediante la imposición de estándares que muchos no pueden cumplir. Por último, la imagen de las puertas con detectores de metales simboliza a aquellas instituciones que, antes de permitir el acceso, exigen un diagnóstico exhaustivo de quienes desean ingresar, aquí se les exige a los estudiantes contar con ciertos requisitos o características para validar su ingreso.

En este sentido, para transitar hacia una escuela más justa, es pertinente no solo identificar las barreras que perpetúan la exclusión, sino también replantear de manera crítica las prácticas y estructuras institucionales que la sostienen. Esto requiere un compromiso colectivo por la transformación no solo de las prácticas sino de las representaciones y actitudes que influyen en la manera en que se perciben y tratan las diferencias, para que de esta manera la inclusión no sea un simple acto de apertura en el que los estudiantes pueden ingresar, sino un verdadero ejercicio de conversación entre unos y otros. En este camino, el diálogo, la formación docente y la implicación de toda la comunidad educativa son clave para construir espacios donde las diferencias no sean una barrera, sino un pilar esencial del proceso educativo.

La justicia social y la perspectiva crítica como potenciadores de la transformación educativa

La justicia social entendida, de acuerdo con Soler, Martínez & Peña, (2018) como la búsqueda por garantizar la igualdad de oportunidades para todos los individuos, sin importar su origen social, económico o cultural por medio del reconocimiento de las injusticias y la perspectiva crítica que surge como un enfoque que busca obtener datos para reflexionar sobre una realidad para posibilitar transformaciones en los diferentes contextos; se consideran asuntos claves para entender y transformar la relación escuela-diferencias, en la medida en que, en esta investigación se observó que para superar las injusticias presentes en el sistema educativo, no basta con garantizar el acceso a la escuela, es necesario hacer análisis de cada uno de los elementos que la conforman para proponer alternativas que surjan desde los contextos, junto con las comunidades y que permitan la participación plena de todos los miembros de la comunidad educativa, así como la garantía en el acceso a todos los recursos y bienes necesarios.

Las prácticas implementadas por los docentes entrevistados en este estudio, son ejemplos claros de cómo se pueden materializar estas alternativas, ya que, no solo buscan adaptar el entorno educativo a las diferentes necesidades de los estudiantes, sino también fomentar una cultura de respeto y valoración de las diferencias que requieren ser fortalecidas con la formación a estudiantes y familias, para así lograr un trabajo más articulado y colaborativo que posibilite que la escuela no sólo sea vista como un recurso para adquirir conocimientos, sino como una herramienta de formación ciudadana que permita alcanzar una sociedad más justa y equitativa.

Cabe destacar que este proceso supone una serie de desafíos, como la resistencia al cambio, evidente en las actitudes de algunos miembros de la comunidad; la falta de recursos que abarca desde la infraestructura hasta los materiales didácticos y tecnológicos; la falta de apoyo institucional y con ellas la necesidad de formación continua a docentes alineada a un proyecto educativo institucional que promueva una actitud abierta hacia las diferencias.

Dicha formación debe ser integral y abordar tanto aspectos teóricos como prácticos que permitan la reflexión crítica sobre las propias prácticas y el impacto de ellas sobre los estudiantes, como lo señala Ainscow (2001) se requiere crear condiciones que animen a correr riesgos, por tanto, los docentes han de sentirse lo suficientemente apoyados y valorados en su proceso profesional, destacando aquí el rol de los directivos en la promoción de una cultura de respeto y equidad.

En resumen, la justicia social y la perspectiva crítica no solo permiten una mejor comprensión de la relación entre escuela y diferencias, sino que también ofrecen un marco de referencia para enfrentar los desafíos que surgen, además de permitir que todos los actores se involucren en el proceso educativo, independientemente de sus diferencias.

Enfoque integral o interseccional en la construcción de escuelas para las diferencias

La investigación permite concluir que la construcción de escuelas que apropien las diferencias y transiten hacia la justicia social no puede limitarse a ajustes superficiales, sino que debe implicar una reconfiguración profunda de la cultura escolar, las prácticas pedagógicas y las políticas macro y micro, sustentado en Ainscow (2010) en dicha reconfiguración es relevante reconocer el rol que cada miembro de la comunidad educativa tiene, como se enunció, los procesos de aprendizaje están configurados por relaciones sociales y únicamente la legitimidad de una norma se mide por el nivel de participación de los actores involucrados.

Aunque no fue posible de abordar el análisis desde esta perspectiva, cabe reconocer que la interseccionalidad surge como un enfoque que puede contribuir a dicha transformación en la medida en que permite reconocer que un sujeto deviene de diferentes sistemas y que existen muchos elementos que le permiten adquirir una identidad “temas raciales, de ubicación geográfica,

de personas migrantes, personas que han sido desplazadas” (Entrevista docente 5, p.3); como se ejemplifica en el siguiente fragmento que permite evidenciar las diversas situaciones que rodean a un estudiante:

En el colegio hay un niño con síndrome de Down, pero aparte de ese diagnóstico el niño es desplazado y viene de una familia monoparental con jefatura masculina. (...) a ese punto central por el que llego al colegio se le suman otras situaciones que vienen y qué hacen parte de esa diversidad. (Entrevista docente 5, p.3)

En la práctica, esto significa que las escuelas necesitan adoptar programas y específicamente currículos que puedan responder a las particularidades de los estudiantes por medio de la implementación de metodologías más colaborativas, uso de materiales de diversa índole y relaciones más horizontales entre toda la comunidad, por ejemplo, desde la implementación del diseño universal para el aprendizaje.

En conclusión, un enfoque integral e interseccional en la construcción de escuelas para las diferencias implica un análisis profundo y colaborativo de todos los aspectos del entorno educativo. Solo a través de este compromiso colectivo se puede avanzar hacia una educación que verdaderamente promueva la justicia social y la inclusión.

La escuela como espacio multidimensional, multidisciplinar y multiestamentario

Unido al fragmento anterior y a uno de los principios de la justicia social, esta investigación permitió evidenciar que acoger las diferencias en la escuela como propuesta ética y pedagógica no puede ser una tarea exclusiva de los docentes o los directivos de las instituciones, sino que, debe asumirse como una construcción colectiva en la que todos los actores de la comunidad educativa—

estudiantes, docentes, familias, personal administrativo y la comunidad en general—participen activamente en la transformación de las prácticas escolares.

En este sentido, la escuela no puede ser entendida como una entidad homogénea, por el contrario, debe ser vista como un entorno dinámico donde convergen múltiples perspectivas, saberes y experiencias que enriquecen el proceso educativo, la investigación permitió evidenciar que, cuando las familias, los líderes comunitarios y otros actores sociales participan activamente en los procesos educativos, se fortalecen las condiciones para la inclusión y el reconocimiento de las diferencias, por tanto, desde un enfoque multidimensional se considera pertinente reconocer el rol que cumple cada actor dentro de la construcción de un proyecto educativo que realmente responda a las necesidades y particularidades de sus miembros. Requiere establecer mecanismos que posibiliten no solo tejer relaciones horizontales dentro de la escuela, sino también generar espacios de diálogo y reflexión donde las diferencias sean valoradas como una oportunidad para el crecimiento colectivo.

Esto supone superar modelos jerárquicos tradicionales y avanzar hacia estructuras más democráticas y participativas, donde el conocimiento no se imponga de manera unilateral, sino que se construya de forma colaborativa. Consolidar un proyecto educativo en el que todos puedan participar no solo fortalece el sentido de pertenencia a la comunidad escolar, sino que también fomenta una cultura de respeto, cooperación y reconocimiento mutuo, aspectos esenciales para una educación que aspire a la transformación social y a la construcción de una sociedad más justa e inclusiva.

El docente como actor y sujeto de transformación

El análisis de la práctica docente contemplada en todo el proceso investigativo permitió comprender que la educación no es un proceso neutral. La escuela, lejos de ser un espacio ajeno a las dinámicas sociales, responde a intereses y relaciones de poder que influyen en la construcción de determinados modelos de sociedad y en la formación de los sujetos que la integran; en este contexto, el docente como el principal responsable de diseñar e implementar estrategias que atiendan las necesidades de todos los estudiantes ocupa un papel fundamental, pues su labor no se limita a la transmisión de conocimientos sino que implica un compromiso continuo con la formación, la reflexión sobre sus prácticas pedagógicas y la búsqueda de metodologías que respondan a las particularidades de todos los estudiantes.

Como mediador entre el conocimiento y las experiencias en el aula, el docente enfrenta el reto de transformar su labor en función de lo que implica acoger las diferencias en la escuela. Sin embargo, este proceso no ocurre de manera aislada, sino dentro de un contexto institucional que impone límites y posibilidades, desde la normativa escolar, la corresponsabilidad de las familias y la disponibilidad de recursos profesionales y materiales. A pesar de estas condiciones, es el docente quien tiene el potencial de generar acciones de transformación que, desde su práctica cotidiana, desafíen estructuras establecidas y promuevan una educación más justa.

Por tanto, la primer tarea del docente está relacionada con permitirse alejarse de las formas tradicionales de ser maestro, las cuales limitan su rol al mero cumplimiento de normativas y acciones técnicas, para pasar a concebirse como un agente de cambio con la capacidad de generar acciones que desde su práctica cotidiana desafíen estructuras establecidas y promuevan una educación con justicia social. Para ello, es esencial que fortalezca la coherencia entre lo que piensa, dice y hace, ya que, si bien las acciones que desarrolla en lo micro pueden no generar

transformaciones inmediatas en las macroestructuras educativas, sí tienen el potencial de incidir en los sujetos con los que interactúa.

La segunda tarea tiene que ver con empezar a concebir el acto educativo como un espacio de conversación genuina en el que el docente no es el único que interviene en la formación de los otros, sino que también se permite ser afectado por ellos; desde esta perspectiva, la enseñanza deja de ser un acto unidireccional para convertirse en un encuentro donde el intercambio de experiencias, saberes y emociones transforma tanto a los estudiantes como al propio docente, impulsando así una educación más humana, crítica y comprometida con las diferencias y por tanto con la justicia social.

La investigación evidenció que muchos docentes aún enfrentan dificultades para incorporar enfoques inclusivos en sus prácticas pedagógicas debido a la falta de formación profunda en estos temas y a la persistencia de paradigmas tradicionales de enseñanza. En este sentido, es fundamental fortalecer programas de formación continua que no solo brinden herramientas teóricas y metodológicas, sino que también promuevan una reflexión crítica sobre el papel de la escuela en la reproducción de desigualdades y el reconocimiento de las diferencias. Además, el trabajo colaborativo entre docentes y la conformación de redes institucionales pueden ser estrategias clave para la construcción de prácticas más inclusivas, permitiendo el intercambio de experiencias, el acompañamiento mutuo y la co-creación de estrategias pedagógicas contextualizadas a las realidades de cada comunidad educativa.

El derecho a la educación como pilar fundamental para una educación con justicia social

Los hallazgos de la investigación evidenciaron que el reconocimiento de las diferencias al interior de las escuelas no puede depender exclusivamente de la voluntad de los docentes ni de la simple aplicación de políticas educativas; debe asumirse como un principio de la educación que permite la participación plena de todos los estudiantes, independiente de sus características individuales o colectivas. A pesar de que el marco normativo vigente promueve la igualdad de oportunidades y hace énfasis en este principio, en la práctica aún persisten barreras estructurales, pedagógicas y socioculturales que dificultan el acceso y la permanencia de ciertos grupos en el sistema educativo.

Por tanto, es necesario desplazar la mirada del derecho a la educación como un servicio hacia un enfoque que identifique, analice y elimine las barreras que impiden la participación de todos, requiere reflexionar sobre factores como la infraestructura, los recursos pedagógicos y tecnológicos disponibles, la capacitación y sensibilización docente, el contexto social y económico de los estudiantes, entre otros; en la medida en que estos aspectos influyen de manera directa en la experiencia educativa y además se convierten en factores determinantes para el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes.

Así mismo requiere reconocer que el derecho a la educación no puede entenderse de forma aislada, sino que se encuentra estrechamente relacionado con otros derechos como la salud, que como se evidencio a lo largo de la investigación, es fundamental para garantizar condiciones de bienestar físico y emocional que pueden influir en la asistencia, el rendimiento y la permanencia escolar. Sin embargo, garantizar estos aspectos no es una tarea exclusiva de las instituciones educativas, sino que requiere la articulación efectiva con otras entidades tanto públicas como privadas, por tanto, se deben fomentar relaciones interinstitucionales sólidas, que permitan coordinar esfuerzos entre el sector educativo, el sistema de salud, los servicios de protección social, entre otras, para que sea

posible una atención integral para los estudiantes, proporcionando apoyos oportunos y reduciendo al máximo las desigualdades educativas.

Desde esta perspectiva, la escuela debe ser concebida como un espacio de formación integral donde los estudiantes no solo adquieran conocimientos, sino que también aprendan a ejercer sus derechos y a reconocer su papel en la construcción de una sociedad más equitativa. Solo a través de una educación que dialogue con otros derechos fundamentales será posible avanzar hacia una verdadera justicia social.

Lo normativo como factor potencializador

El proceso investigativo permitió confirmar como ya lo habían presentado otras investigaciones que las normas si no son concertadas, mediadas y aterrizadas al contexto dentro del cual serán implementadas no solo restringen el desarrollo de prácticas educativas, sino que también perpetúan mecanismos de exclusión que afectan especialmente a grupos históricamente marginados.

Sin embargo, cuando las normas son reflexionadas y planeadas con la participación activa de los propios actores educativos —incluyendo docentes, estudiantes, familias y directivos—, se convierten en herramientas fundamentales para fortalecer la convivencia, fomentar la equidad y potenciar la búsqueda de nuevas alternativas pedagógicas que permitan avanzar hacia la justicia social. Este enfoque participativo favorece un sentido de pertenencia y corresponsabilidad, haciendo que las normas sean comprendidas no como imposiciones externas, sino como acuerdos colectivos que responden a las necesidades reales de la comunidad educativa.

Ejemplo de ello es la implementación de un programa para poblaciones específicas, en el proyecto de interculturalidad de la IED José Joaquín Castro, que aunque fue de alguna manera

impuesto desde una acción afirmativa de la Secretaría de Educación contó con la participación de varios docentes que permitieron que se convirtiera en un primer elemento para generar transformaciones en la apropiación de las diferencias al interior de la escuela; evidente en la integración de algunas temáticas y actividades al currículo ya existente y en la necesidad que puso de ajustar algunos elementos del sistema de evaluación y el manual de convivencia no solo para estas poblaciones, sino para todos los estudiantes.

A modo de cierre, es relevante mencionar que este proceso investigativo, no sólo representa un aporte para las iniciativas que adelantan las instituciones y sus docentes, sino que también, se convirtió en un espacio de catarsis para cada uno de ellos, al permitirles identificar y reflexionar sobre aspectos de su práctica cotidiana que con frecuencia se normalizan sin ser cuestionados, además, les fue posible reconocer que existen ciertas dinámicas estructurales que pese a los esfuerzos de transformación seguirán persistiendo, ya que trascienden de su responsabilidad como docentes. No obstante, también reconocieron que hay otros aspectos que sí pueden abordarse y resolverse en el entorno inmediato mediante acciones concretas y cotidianas que en muchas ocasiones trascienden, tal vez no de manera visible en las macroestructuras, pero sí en la formación y desarrollo individual de los sujetos, contribuyendo así a cambios más profundos y sostenibles a largo plazo.

A nivel personal el proceso investigativo posibilitó contrastar con elementos teóricos las diferentes reflexiones que surgen en la cotidianidad no solo laboral sino personal, en primer lugar frente a las barreras que existen a nivel escolar y en la sociedad frente al reconocimiento de las diferencias y la articulación de ellas en los procesos educativos; identificando que si bien aún falta mucho camino por recorrer para alcanzar una verdadera educación con justicia social, hay personas y

lugares donde se están dando pequeños pasos que pueden llegar a contribuir de manera significativa; en segundo lugar permitió seguir reflexionando frente al rol que puedo llegar a tener en la eliminación de barreras e injusticias, teniendo presente que este no es un proceso inacabado sino que está en constante movimiento en la medida en que la escuela y sus miembros van cambiando, que además no puede depender de una sola persona sino que requiere de un trabajo comprometido de todos los que forman parte de la comunidad educativa.

En tercer lugar, dialogar con diferentes docentes frente a sus experiencias contribuyó a encontrar elementos que permiten fortalecer la labor diaria, en la cual el análisis del contexto surge como uno de los elementos más relevantes, ya que, como se evidencio a lo largo de la investigación es en sí mismo el que permite generar estrategias pedagógicas que posibiliten la participación de todos los sujetos en condiciones de igualdad, uno de los elementos que más llamo la atención fue el enfoque de la interseccionalidad que si bien no fue analizado en la investigación si surge como un elemento a tener en cuenta en próximos procesos investigativos; finalmente el proceso investigativo permitió evidenciar que los elementos teóricos no están muy alejados de las realidades de los contextos, sin embargo, al igual que los referentes normativos deben ser analizados con mucho cuidado para no caer en homogenizaciones y jerarquizaciones que los distancien de su objetivo real.

Desde otra mirada, el proceso investigativo permitió generar reflexiones frente a la coherencia que menciona la justicia social, en la medida en que en ocasiones las acciones diarias pueden ir en contravía de los principios que se buscan defender y en muchas ocasiones dependen de lo que se encuentra estipulado; lo cual llevo a reconocer la importancia de mantener una postura crítica y autocrítica; al tener en cuenta que la construcción de una educación con justicia social no solo requiere cambios estructurales, sino también en las propias actitudes, discursos y decisiones.

Por tanto, el reto radica en mantener las posturas aquí desarrolladas y asumir una responsabilidad en la identificación de barreras e injusticias que se traduzcan en acciones concretas desde mi lugar de acción.

En síntesis, esta investigación resalta la urgente necesidad de transformar la escuela en un espacio donde las diferencias sean reconocidas como una riqueza y no como una barrera. A través de un enfoque crítico y fundamentado en la justicia social, se plantea un horizonte educativo que supere la exclusión y fomente la equidad, el respeto y la participación plena de todos los miembros de la comunidad educativa. Las conclusiones aquí presentadas no solo invitan a reflexionar sobre las prácticas actuales, sino que también ofrecen herramientas y perspectivas para la comprensión de las barreras existentes, traza caminos hacia una educación que integre, respete y celebre las diferencias como pilares fundamentales de una sociedad más justa.

Recomendaciones

Acoger las diferencias al interior de la escuela y reconocerlas como un elemento prioritario en los procesos de enseñanza y aprendizaje requiere un esfuerzo mancomunado de todos los actores de la comunidad educativa, por tanto, en el siguiente apartado se dan algunas recomendaciones para lograr dicho objetivo, de acuerdo a los hallazgos de la presente investigación:

Para las instituciones educativas:

- Es pertinente empezar a consolidar redes de trabajo colectivo desde cada uno de los miembros de la comunidad educativa (padres de familia, docentes, estudiantes, administrativos, etc.) que permitan reconocer el rol y las acciones que deben cumplir en la construcción de un proyecto pedagógico que reconozca las diferencias.

- Se requiere brindar a los docentes espacios en los cuales se atrevan a correr riesgos y generar propuestas pedagógicas que reconozcan y valoren las diferencias, allí es relevante el rol de los directivos docentes, por tanto, se sugiere generar espacios de formación en los cuales se analice el lugar desde el cual se lee la inclusión en cada institución.
- Posterior al reconocimiento del rol de cada miembro de la comunidad educativa, es necesario generar espacios de dialogo que permitan la consolidación de normas que permitan la participación de todos los que conforman la institución.
- Se requiere continuar fortaleciendo la flexibilización curricular desde elementos generales que puedan ser ajustados para cada una de las particularidades de los estudiantes, este ejercicio se debe visibilizar en el ajuste a los sistemas de evaluación.
- El análisis de las barreras dentro de la institución debe consolidarse como un ejercicio de reflexión constante, que permita reconocer lo que se requiere a nivel institucional, distrital o nacional para su eliminación.
- Es necesario visibilizar las acciones y experiencias que se desarrollan al interior de las instituciones frente a las diferencias, ya que ellas permiten generar diálogos con otras experiencias y fortalecer los procesos educativos propios y de los demás.

Para los docentes:

- La apropiación de las diferencias en los procesos educativos requiere que los docentes cuestionen sus propias concepciones sobre la diferencia y revisen continuamente sus prácticas de enseñanza. Es fundamental que se mantengan en

constante autoevaluación para identificar posibles barreras que limiten la participación de sus estudiantes.

- Se sugiere que los docentes continúen implementando estrategias diversificadas, como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el aprendizaje basado en proyectos y el trabajo colaborativo, de modo que todos los estudiantes puedan acceder al conocimiento desde sus propias capacidades y características, siempre aterrizadas al contexto.
- Como se evidencio, los docentes tienen un papel clave en la construcción de espacios escolares democráticos y respetuosos, por tanto, es importante que al interior de las aulas se promuevan espacios de diálogo donde los estudiantes puedan expresar sus opiniones y experiencias, aprendiendo a valorar y respetar las diferencias, iniciando con las propias.
- Fortalecer el trabajo en equipo con sus colegas, buscando apoyo en otros profesionales y promoviendo redes de colaboración que permitan compartir experiencias y estrategias para mejorar la práctica educativa.

Para la academia:

- Es pertinente desarrollar ejercicios investigativos que se ejecuten desde enfoques investigativos que involucren a todos los sujetos y a todos los sistemas que lo conforman como constructores del proceso de conocimiento desde procesos reflexivos, de autoconocimiento y de trabajo en equipo, uno de ellos puede ser la interseccionalidad.

- Se requiere la consolidación de propuestas de formación a docentes que superen la mera transmisión de saberes y permitan la reflexión desde el reconocimiento de las diferencias individuales y colectivas.
- Se considera necesario continuar desarrollando procesos investigativos que dialoguen sobre los conceptos de diferencia y diversidad, ya que como se enuncio en la presente investigación de la apropiación de uno u otro concepto pueden depender las distintas prácticas que se desarrollen.

7. Bibliografía

Ainscow, M. (2001). *Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusivas*. The university of Manchester.

Ainscow, M., & Echeita, G. (2010). *La Educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*.

<https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>

Alianza Educativa (2022). *Nuestros colegios*. <https://alianzaeducativa.edu.co/nuestros-colegios/>

Alvarez Gallego, A. (1995). *Y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Alvarez Gallego, A. (2020). *Educación en la Incertidumbre. Edición # 14*. Antioquia: Universidad de Antioquia.

Alvarez, J. & Jugerson, G. (2007). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.

Barbosa, C. (2015). *Experiencias de Inclusión en la Institución Educativa Distrital Sierra Morena*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria. Ciencia, arte y humanidades*, Volumen 14, N° 1,61 - 71.

Conferencia Internacional de Educación "La Educación Inclusiva: El Camino Hacia El Futuro"(2008). Ginebra: UNESCO.

Constitución Política de Colombia, 4 de Julio, 1991.

[//www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4125](http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4125)

Cortés, A., Ramírez, C., Guevara, S., Escobar, J., Rivera, A., Sandoval, A. & Sierra, N. (2020). *Prácticas pedagógicas interculturales: un estudio etnográfico en escuelas multiculturales – Proyecto de investigación DPG-493-19* . Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Declaración de los Derechos de los Impedidos, 09 de diciembre, 1975,

<https://documents.un.org/doc/resolution/gen/nr0/783/64/pdf/nr078364.pdf>

Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales (7 - 10 de Junio de 1994) UNESCO.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spaUNESCO. (2008).

Decreto 366 de 2009 (2009, 09 de febrero). Ministerio de Educación Nacional. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf

Decreto 1421 de 2017 (2017, 29 de agosto). Presidente de la República de Colombia.

<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033428>

Decreto 2082 de 1996 (1996, 18 de noviembre). Presidencia de la República de Colombia. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-103323_archivo_pdf.pdf

Escudero, J. (2005). FRACASO ESCOLAR, EXCLUSIÓN EDUCATIVA: ¿De qué se excluye y cómo? *Revista de Curriculum y formación del profesorado*, p. 1-24.

Estrada, L. (2011). La escuela como lugar de desencuentro intercultural. *Pedagogía y Saberes* N° 34, 51-59.

Flórez Rodríguez, Y. (2016). Educación inclusiva en torno a la discapacidad: encuentros y desencuentros entre marco político y práctica escolar. El caso del colegio La Estancia San Isidro Labrador I.E.D. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Florido, H. (2018). Orientaciones curriculares para la incorporación de la educación inclusiva en colegios públicos del distrito capital. Bogotá: Universidad Santo Tomás .

Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de trabajo* , Año 4, N° 6 83 - 99.

Fraser, N. (2012). Sobre la justicia. *New left review*, Vol. 74, 37-46.

Fraser, N. (2012). SOBRE LA JUSTICIA. Lecciones de Platón, Rawls e Ishiguro. «las virtudes» (págs. 37 - 46). Barcelona: Centre de Cultura Contemporània.

García Castillo, A. (2020). Educación inclusiva y marco legal en Colombia. Una mirada desde la alteridad y las diferencias. *Tesis Psicológica* 15 (2), págs. 72 - 93.

García, F., Gómez, M. & Echavarría, J. (2018). Las trampas de la diversidad. Sobre la producción de diferencias en la escuela. *Gazeta de Antropología*, págs. 1-17.

González, F. (2016). Los mecanismos sociales y su relación con la distinción micro-macro. *Cinta de Moebio* N° 55, 16-28.

Guido, S. (2015). *Interculturalidad y Educación en la ciudad de Bogotá. Prácticas y contextos*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Guido, S. (2010). Diferencia y educación: Implicaciones del reconocimiento del otro. *Pedagogía y Saberes*. No. 32. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación., 65-72.

Huergo, J. (2002). Nuevas aventuras de la perspectiva crítica: La investigación "con" la transformación social. *Nómadas*, N° 17; 36 - 45.

José Joaquín Castro Martínez IED . (2015). *Proyecto Educativo Institucional* . Bogotá.

José Joaquín Castro Martínez IED . (2023). *Plan de Estudios* . Bogotá.

Ley 1145 de 2007.(2007, 10 de julio).Congreso de Colombia. *Diario Oficial* 46685.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=25670>

Ley 1618 de 2013 (2013, 27 de febrero). Congreso de Colombia. *Diario Oficial* 48717.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52081>

López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa* N° 21, 37 - 54.

- Martínez Rosas, J. L. (2016). Algunas problemáticas y tensiones en el campo educativo y la formación. *Diálogos sobre educación*. Año 7, número 12, 1-11.
- Martínez M, Calvo C, Martínez B, Soler C, Prada M. (2015) *Pensar la formación de maestros hoy. Una propuesta desde la experiencia pedagógica*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional; Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo. IDEP., Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2014). *Defensa de la Escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Davila.
- Maturana, H. (1988). *Emociones y lenguaje en Educacion y Politica*. Chile: Centro de Estudios del Desarrollo (CED).
- Melero, A. N. (2011). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones Pedagógicas*, 339-355.
- Moreno, I. L. (2016). Capítulo 4. El método del estudio de caso en la investigación social. En R. G. Torres, L. I. Blásquez, & I. L. Moreno, *Guía para la investigación cualitativa: etnografía, estudio de caso e historia de vida* (págs. 97-112). Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Múnera, J. J. (2000). La igualdad de Oportunidades en la Escuela de la Diversidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1-19.

Organización de los Estados Americanos (OEA) (6 de Julio de 1999). Convención Interamericana para la eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con discapacidad . <https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-65.html>

Organización de las Nacionales Unidas (ONU). (20 de Noviembre de 1959). Humanium. Declaración de los Derechos del Niño. <https://www.humanium.org/es/declaracion-de-los-derechos-del-nino-texto-completo/>

Organización de las Nacionales Unidas (ONU) (25 de Septiembre de 2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible . <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

Posada, J. (2006). La educación de personas jóvenes y adultas en Colombia. España: UNED.

Programa Mundial de Acción para los Impedidos, 3 de Diciembre, 1982,
<https://www.un.org/esa/socdev/enable/diswps00.htm>

Quiroga, C. M. & Cristiano, C. J. (2019). Asumiendo la diferencia cultural en la escuela. Una experiencia en el colegio Orlando Higuera Rojas Sede B, grado Tercero. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Rodríguez Pérez, I. J. (2015). Una mirada a las prácticas pedagógicas en la educación inclusiva. Concepciones y prácticas de las y los docentes frente a la atención de estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Rojas, S. M. (2012). Escuela y Discapacidad: Representaciones sociales y prácticas de diferencia en la escuela. Quito - Ecuador: FLACSO - Sede Ecuador.

Sacristán, J. G. (2007). El curriculum: Una reflexión sobre la práctica . Madrid : Ediciones Morata.

Saldarriaga Concha, F. (17 de Agosto de 2020). Maestros por la Inclusión [video]. Youtube.

<https://www.youtube.com/watch?v=0cYo8s7ifP4>

Sanchez Melo, M. (2021). Concepciones sobre diversidad y diferencia en docentes de primaria del Colegio Villemar el Carmen IED. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Secretaria de Educación del Distrito (SED) (2022). Guía para Docentes. Programa Volver a la Escuela. Bogotá.

Secretaría de educación (2023). Estrategias Educativas Flexibles. Alcaldía Mayor de Bogotá.

https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/gestion-educativa/estrategias-educativas-flexibles

Skliar, C. (2000). Discursos y practicas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente. En P. Gentili, Códigos para la ciudadanía: la formación ética como práctica de la libertad / (págs. 109-121). Argentina : Flacso Argentina.

Skliar, C. (2002). ¿y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Argentina : Miño y Dávila Editores.

Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. Revista Educación y Pedagogía Vol. XVII N° 41 , 11 - 22.

Skliar, C. (2008). Jornadas de Inclusión. ¿Qué pretendemos con la idea de “diversidad”? ¿qué pretende la idea de “diversidad” con nosotros?, (págs. 1-6). Manucho.
https://jornadasdeinclusion.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/06/skliar_qu-pretendemos-con-la-idea-de-diversidad.pdf

Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. Revista Orientación y Sociedad. Vol 8.

Skliar, C. (2015). Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión. Sophia , Vol 1. pág.33 - 43.

Soler, C., Martínez, M. C., & Peña, F. (2018). Educación para la Justicia Social. Rutas y herramientas pedagógicas. Bogotá: Editorial Magisterio.

Torres, J., Quitian , L., & Cubillos , M. (2018). El significado de la interculturalidad en el escenario escolar. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Tovar, M. A. (2019). La relación entre educación en derechos humanos y educación inclusiva: Una propuesta para el fortalecimiento de la práctica pedagógica de las y los profesores en la institución de educación José Joaquín Castro Martínez de la ciudad de bogotá. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Valenzuela, B. (2017): Entrevista a Carlos Skliar. Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva, N° 1, 150-157

- Vélez Latorre, L., & Manjarrés Carrizales, D. (2020). La educación de los sujetos con discapacidad en Colombia: abordajes históricos, teóricos e investigativos en el contexto mundial y latinoamericano. *Revista Colombiana de Educación* N° 78, 253-298.
- Villagómez, M. S., & Cunha de Campos, R. (2014). Buen vivir y educación para la práctica de la interculturalidad en el Ecuador. Otras prácticas pedagógicas son necesarias. *Alteridad - Revista de Educación*, 35 - 42.
- Vogliotti, A. (2007). La enseñanza en la escuela: entre la igualdad y la diversidad. Un enfoque desde la Pedagogía de la política cultural. *Praxis Educativa* N° 11, 84 - 94.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de Conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. México.

ANEXOS

Anexo 1: matriz análisis documental

JOSÉ JOAQUIN CASTRO MARTINEZ	PEI	Manual de Convivencia	Plan de Estudios Sociales	Plan de Estudios Humanidades	Plan de Estudios Matemáticas
Año					
Tipo de Fuente					
Descripción general de contenido					
Comprensiones sobre diferencia					
Referentes Normativos					
Referentes Conceptuales y Pedagógicos					
Flexibilidad Curricular					
Proyecciones					

Anexo 2: Entrevista a Docentes

Comprensiones sobre atención a la diversidad

1. Desde su experiencia o la de sus colegas ¿Cómo se aborda (o atiende) en las prácticas pedagógicas la diversidad de los y las estudiantes?
2. En relación con la institución a la que se encuentra vinculad@ ¿Cómo han abordado la atención a la diversidad? (Existen programas o acciones específicas para algún grupo poblacional, relacionar con documentación)
3. ¿Qué aspectos (asuntos, contextos, condiciones) tuvo y tiene en cuenta la IED para dar apertura a la atención a estudiantes con condiciones y/o capacidades diferentes?
4. ¿Cuáles considera que son las principales barreras que identifica en la atención a la diversidad? (barreras físicas, actitudinales, curriculares, conceptuales, otras)
5. ¿Qué elementos considera que son relevantes para considerar que una institución se pueda reconocer como abierta a la diferencia? ¿Por qué?

Referentes normativos y conceptuales en las IED

6. La misión, visión, objetivos y valores del PEI ¿contemplan el reconocimiento a la diversidad? ¿De qué manera se expresa? ¿Cómo se materializan en las prácticas pedagógicas?
7. ¿Cómo se han ajustado las normas institucionales para el reconocimiento y atención a la diversidad? (¿Como se construyeron? ¿Cuáles han sido las fuentes de estas normas? ¿Cuáles están vigentes? ¿De qué manera la IE ajusta estas normas al contexto?)
8. ¿En su institución han asumido algún enfoque pedagógico o conceptual para sustentar el diseño curricular y en general las prácticas pedagógicas que reconocen la diversidad de los y las estudiantes? ¿Cuál? ¿Cómo se materializa? ¿Qué principios utiliza en su práctica?

Flexibilidad Curricular

9. ¿De qué manera se ha flexibilizado el currículo y las normas institucionales para atender las diferencias de los estudiantes? ¿Cómo se ha modificado el sistema de evaluación? ¿Cómo se han ajustado otros escenarios de aprendizaje (descanso, ingreso, salida, otros)?
10. ¿Qué materiales, estrategias, apoyos conceptuales o pedagógicos ha empleado o ideado en su práctica pedagógica para la atención a la diversidad?

11. ¿Cómo se identifican las necesidades de apoyo que puede requerir un estudiante? (Hay alguna ruta, proceso de admisión o seguimiento) (Existe algún apoyo externo)


Realidades y proyecciones

12. Narre de manera corta como ha sido su experiencia en la atención a la diversidad
13. ¿Qué recomendaciones haría para mejorar estos procesos?

Anexo 3: Entrevista a Estudiantes

1. ¿Cómo es su experiencia dentro del colegio en relación con las diferencias?
2. ¿Existen espacios de formación orientados a fortalecer la atención y valoración de las diferencias?
3. ¿Ha sentido o ha evidenciado algún tipo de discriminación en el colegio?
4. ¿De qué manera cree que contribuye en su educación el reconocimiento de las diferencias en los diferentes espacios escolares?
5. ¿Qué aspectos de la educación actual consideras que podrían mejorarse para atender mejor a la diversidad?

Anexo 4: Formato de consentimiento

	FORMATO	Código: FOR-GSI-009
	AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD	Versión: 01
	<small>Resolución 767 de 18 de junio 2018</small>	Fecha: 18-06-2018
Proceso: Gestión de Sistemas Informáticos		

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES

Ciudad y fecha

Yo identificado con C.C. C.E. No. expedida declaro que he sido informado por **LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL** (en adelante la **UPN**), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 86 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* disponible en la página web www.pedagogica.edu.co, actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales¹, necesarios para el cumplimiento de la misión de la **UPN**, obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

Que tratándose de datos sensibles² y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

Mis derechos como titular del dato son los consagrados en la Constitución y la Ley, especialmente el derecho a conocer, actualizar, rectificar y suprimir mi información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento otorgado para el tratamiento de datos personales en los casos en que sea procedente. Las inquietudes o solicitudes relacionadas con el tratamiento de mis datos personales, pueden ser tramitadas a través del e-mail: quejasyreclamos@pedagogica.edu.co

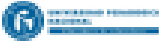
Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la **UPN** para tratar mis datos personales de acuerdo con el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* y para los fines relacionados con su Misión.

Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de mis datos personales la he suministrado de forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible.

FIRMA

Nombre:

Identificación:

	FORMATO	Código: FOR-GSI-009
	AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD <small>Resolución 767 de 18 de junio 2018</small>	Versión: 01
		Fecha: 18-06-2018
Proceso: Gestión de Sistemas Informáticos		

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES

Ciudad y fecha: Bogotá 23 de Marzo de 2024

Yo Yenny Paola Chaparro Bermúdez, identificada con C.C. C.E. No. 1026277073, expedida Bogotá, declaro que he sido informado por LA **UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL** (en adelante la **UPN**), identificada con NIT. 809.999.134-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 88 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad disponible en la página web www.pedagogica.edu.co, actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales¹, necesarios para el cumplimiento de la misión de la **UPN**, obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

Que tratándose de datos sensibles² y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que tratan de datos sensibles o menores de edad.

Mis derechos como titular del dato son los consagrados en la Constitución y la Ley, especialmente el derecho a conocer, actualizar, rectificar y suprimir mi información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento otorgado para el tratamiento de datos personales en los casos en que sea procedente. Las inquietudes o solicitudes relacionadas con el tratamiento de mis datos personales, pueden ser tramitadas a través del e-mail: quejasyreclamos@pedagogica.edu.co

Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la **UPN** para tratar mis datos personales de acuerdo con el Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad y para los fines relacionados con su Misión.

Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de mis datos personales la he suministrado de forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible.


FIRMA

Nombre: Yenny Paola Chaparro

Identificación: 1026277073

¹ La UPN garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de mis datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

² Son **datos sensibles** aquellos que afectan la integridad del Titular o cuyo uso indebido puede generar su discriminación, tales como aquellos que revelen el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales, de derechos humanos o que promuevan intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual, y los datos biométricos (Art. 3° Ley 1581 de 2012, art. 3° Decreto 1377 de 2013).

	FORMATO	Código: FOR-GSI-009
	AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD <small>Resolución 787 de 18 de junio 2018</small>	Versión: 01
	Proceso: Gestión de Sistemas Informáticos	Fecha: 18-06-2018

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES DE MENORES DE EDAD

Ciudad y fecha: Bogotá 23 de Octubre de 2023

Yo Jenny Sanchez, identificada con C.C. C.E. No. 1012388935, expedida en Bogotá, representante legal del menor Juan Andrés Sánchez Calderón, identificado con T.I. N.U.P. No. 1000004501, declaro que he sido informado por LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (en adelante la UPN), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 86 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad, disponible en la página web www.pedagogica.edu.co, actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales³, necesarios para el cumplimiento de la misión de la UPN, obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recopilar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

Que tratándose de datos sensibles⁴ y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que tratan de datos sensibles o menores de edad.

Como representante legal del menor, debo velar por los derechos consagrados en la Constitución y la Ley sobre sus datos, especialmente el derecho a conocer, actualizar, rectificar y suprimir información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento otorgado para el tratamiento de datos personales del menor, en los casos en que sea procedente. Las inquietudes o solicitudes relacionadas con el tratamiento dichos datos, pueden ser tramitadas a través del e-mail: quejasyreclamamos@pedagogica.edu.co.

La Universidad garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de los datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la UPN para tratar los datos personales del menor que represento, de acuerdo con el Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad y para los fines relacionados con su Misión.

Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de los datos personales del menor de edad que represento, ha sido suministrada de forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible.

FIRMA

Nombre:

Identificación:

³ La UPN garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de sus datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

⁴ Son datos sensibles aquellos que afectan la intimidad del Titular o cuyo uso indebido puede generar su discriminación, tales como aquellos que revelen el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales, de derechos humanos o que promuevan intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual, y los datos biométricos (Art. 8º Ley 1581 de 2012, art. 3º Decreto 1377 de 2013).

Anexo 5: Diario de campo

DIARIO DE CAMPO		
Fecha	20 de Octubre de 2023	
Actividad	Día de la interculturalidad	
Lugar	Sede A Colegio José Joaquín Castro Martínez	
Participantes	Comunidad Educativa (padres, estudiantes, docentes), invitados Juntas de Acción Comunal, artistas invitados, Gobernador Comunidad Eperara Siapidara.	
Tiempo de Observación	3 horas	
Descripción de las actividades	Relación Conceptual	Relación con las preguntas del instrumento inicial
<p>El día de hoy se encontraba programada una actividad denominada día de la interculturalidad la cual reemplaza la tradicional celebración del día de la raza; todos los estudiantes de la institución estaban citados en la cancha de la sede A junto con sus acudientes, por tanto, lo primero que se vino a mi cabeza fue que sería una actividad bastante masiva, que seguramente no podrían caber en el espacio todas las personas citadas. Los docentes estaban citados a las 9:00 am y los estudiantes a las 9:30 am, yo llegue un poco antes de las 9:00 am, al ingresar lo primero que llamó mi atención y en lo que me fije fue que a pesar de que los estudiantes estaban citados más tarde, ya habían varios de ellos en los pasillos, en la cancha y en los salones, algunos con trajes, otros ensayando bailes, otros maquillándose, algunos acompañados de sus padres; según escuche entre conversaciones de los guardas de seguridad habían llegado desde las 7:00 am. Posteriormente empezaron a llegar los docentes, casi todos llenos de bolsas, carteleras, con pistolas de silicona, pegante, papeles de todos los diseños, trajes, maquillaje, entre muchas otras cosas; empecé a reconocer las diferentes carteleras que habían elaborado, las cuales algunos estaban reparando pues con el movimiento se habían dañado o en su defecto no las habían terminado, pues como alcance a escuchar y ya</p>	<p>Dentro de lo “novedoso” se puede encontrar el cambio conceptual del día de la raza en el día de la interculturalidad; elemento que adicional ya ha sido ajustado dentro del currículo. Vale la pena revisar si es sólo institucional o ya está ajustado dentro de los Derechos Básicos de Aprendizaje nacionales.</p> <p>Las fiestas permiten reconocer que la diversidad se da no sólo a nivel de lenguaje o apariencia física, la diversidad se ve marcada con elementos como la comida la cual también es un vínculo de unión entre las comunidades.</p>	<p>En este espacio fue posible reconocer como lo menciona la profe Aydee el compromiso de los docentes, allí se evidencia el interés de cada uno por el reconocimiento de la diversidad, vale la pena mencionar que, aunque todos desarrollaron la actividad muchos la hicieron por obligación lo cual se evidenció no sólo en la actitud al momento del desfile sino en las actividades que fueron planeadas.</p> <p>Además, se evidenció la falta de compromiso por parte de las familias, ya que un docente sólo contó con la asistencia de 4 estudiantes, por tanto, decidió no desfilar con ellos.</p>

<p>tenía conocimiento habían sido elaboradas en menos de una semana después del ingreso de la semana de receso.</p> <p>Cada cartelera tenía el nombre de una fiesta típica de algún departamento de Colombia, que cada curso debía representar, la mayoría yo las desconocía. Cada una de las carteleras evidenciaba el trabajo no sólo de los y las docentes sino de los estudiantes, unas mucho más elaboradas que otras la que más llamó mi atención fue una que era un sombrero vueltiao enorme correspondía al festival cuna de acordeones y festival de Gaitas, también había una de un sol, de la que pensé que era la fiesta del sol seguramente de alguna comunidad indígena.</p> <p>A las 9:15 los coordinadores reunieron a los docentes para dar las últimas indicaciones de la actividad, cada uno tenía una responsabilidad asignada; a esta hora ya muchos docentes estaban vestidos y maquillados de acuerdo a la festividad que le correspondía a su grupo, algunos estaban un poco desentendidos de la actividad.</p> <p>A las 9:30 am se dio apertura a las puertas, por temas logísticos se organizó la entrada en diferentes niveles, ya que a medida que iban entrando se les entregaba el refrigerio a los estudiantes, algunos papás se disgustaban porque no se les entregaba refrigerio a ellos o a los niños y niñas que llevaban como acompañantes, vi correr a la coordinadora a solucionar el primer conflicto ya que un papá por este motivo agredió verbalmente al personal de Compensar que realiza la entrega, así que a pesar de que es de conocimiento de toda la comunidad que el refrigerio es para los estudiantes, se tuvo que hacer la claridad en el micrófono.</p> <p>Cerca de las 10: 00 am seguían ingresando estudiantes, siendo las 10:15 am finalmente se finalizó el ingreso, cada docente estaba ubicado con su grupo en un espacio de la cancha; para mi sorpresa, aunque se</p>		
---	--	--

<p>veía bastante gente todas las personas se lograron acomodar en el espacio de la cancha principal ya que, aunque hay otro lugar un poco más arriba, allí era que se desarrollarían las actividades.</p> <p>Aquí llamo mi atención la cara de tristeza y molestia de algunos docentes a los que me les acerque (no a todos) y me manifestaron que no habían llegado todos los estudiantes, en un grupo únicamente asistieron 4 y aquí se evidencia la falta de corresponsabilidad de algunas familias, pues esto implicaba cambios en las actividades que habían planeado.</p> <p>Así mismo pase por un grupo que me pareció hermoso pues todas las niñas y la docente tenían una manta wayuu, la mayoría se notaba que habían sido elaboradas de manera artesanal por las estudiantes o sus familias, me acerque les tome algunas fotografías y aproveche para preguntar porque los niños no tenían un traje, pues sólo estaban vestidos de blanco y uno de los niños me explico que en la comunidad Wayuu la mujer tiene gran importancia pues es la encargada de orientar todos los procesos en la comunidad, es como la que manda me dijo el niño. Allí pude reconocer que muy seguramente el trabajo de este día no sólo estuvo centrado en elaborar una cartelera y un traje sino en la investigación del territorio seguramente.</p> <p>Ya con toda la comunidad organizada, me dispuse a atender a mis primeros invitados, los cuales eran algunos docentes que hacen parte de la comunidad Eperara Siapidara y actualmente desarrollan actividades con los estudiantes de la comunidad los días sábados en el centro de interés, el gobernador de la comunidad que llamó mucho mi atención pues es un joven según mi interpretación de una edad similar a la mía, que a pesar de que le brinde un saludo y quise acercarme no estuvo en disposición de atenderme. También había un grupo de música indígena que iba a participar en las</p>		
---	--	--

<p>presentaciones, el dinamizador cultural, el enlace de la SED con comunidades indígenas y un grupo de música de la localidad.</p> <p>Se inició la actividad, la cual dio apertura con las palabras de agradecimiento de los invitados, allí el gobernador Eperera con su bastón de mando en la mano dio su discurso y agradecimiento en Siapede, aunque no entendimos nada, absolutamente todos los asistentes escucharon atentamente lo que quería decir que luego tradujo a Español, creo que no fui a la única que me sorprendió lo joven del gobernador, pues muchos docentes aprovecharon para hacer el comentario, eso sí su edad no tiene relación con la autoridad que ejerce pues su discurso muy amoroso y además fuerte dejó clara la autoridad que tiene en su comunidad.</p> <p>Seguido a él agradecieron la invitación los miembros de las juntas de acción comunal y se inició la actividad principal que consistía en un desfile de comparsas, uno a uno iban llamando a los cursos y ellos pasaban a realizar un desfile y mientras tanto el presentador leía un resumen de la fiesta que representaban, en total se presentaron 26 festividades de toda Colombia, las cuales logran dar cuenta de la diversidad de nuestro país, una de las principales diferencias que noté fue a nivel espiritual pues había una fiesta para la virgen de los remedios y así mismo 2 fiestas de comunidades indígenas, la del inti Raymi que es la fiesta del sol sobre la que antes había hablado y la fiesta de la quilla o la luna.</p> <p>Así mismo cada una de las fiestas representa elementos de la cultura de cada ciudad, la fiesta de la luna verde o Green Moon celebra las costumbres de la comunidad isleña, me llamó mucho la atención, pero siento que la representación fue un poco corta y no contó con muchos elementos de la cultura San Andresana. Cada una de las fiestas aludía a un elemento cultural muy</p>		
--	--	--

<p>valioso para cada comunidad, celebran incluso las tradiciones gastronómicas como la fiesta del mote que alude al maíz o de los elementos que emplean para la caza como el festival de la paletilla.</p> <p>Así mismo se presentaron las festividades más representativas de Colombia como el festival de blancos y negros, el carnaval de Barranquilla, la fiesta de las flores, entre otras.</p> <p>Posterior al desfile se hicieron varias presentaciones de danza y música incluyendo uno de los grupos invitados. Allí se empezó a sentir un poco de agotamiento pues la actividad se extendió, pude evidenciar mucha molestia en la docente organizadora, en la docente de danzas, en los coordinadores y en algunos estudiantes pues en medio de las presentaciones el docente de música que tiene a cargo el grupo musical y era encargado del sonido empezó a hacer con sus estudiantes e incluso él con otra docente algunas presentaciones que no estaban programadas previamente, lo cual corrió el programa e hizo que los chicos que estaban preparados para bailar tuvieran que esperar bastante tiempo al punto que no querían presentarse. Se generaron algunos comentarios y se le indico al docente finalizar su presentación, ya que según mencionaba la docente organizadora no estaba programada y además no estaba relacionada con la jornada pues eran canciones en inglés que aludían a la cultura estadounidense.</p> <p>En paralelo con la actividad del día de la interculturalidad, se estaba desarrollando una actividad de juegos tradicionales que hace parte de un proyecto denominado CITIARTE que busca que el colegio tenga mayor relación con la comunidad para generar espacios protectores y acogedores. Para esta actividad habían varias estaciones por la cual cada curso rotaba y</p>		
--	--	--

<p>participaba, habían juegos como rana, tejo, bolos y uno en especial para el cual se invitó a la señora Gloria Sacristán quien es una persona de la tercera edad que hace parte del consejo de sabios de la comunidad y creo el equipo de Cachibol un deporte similar al voleibol que es jugado por personas de la tercera edad que en lugar de golpear la pelota por encima de la red la atrapan y lanzan buscando anotar puntos al equipo oponente.</p> <p>En este espacio fue posible evidenciar las diferentes interacciones intergeneracionales pues los adultos mayores enseñaron a los niños y niñas y jugaron con ellos varios partidos en los que el elemento principal fue el sentido de competencia, pero siempre desde el respeto y cuidado por el otro.</p> <p>Para el cierre de la jornada estaba planeado un espacio de baile al estilo Petronio Álvarez que sería amenizado por el grupo de música indígena, sin embargo, debido a las diferentes actividades planeadas esto no fue posible y el grupo de música se quedó tocando solo para un grupo reducido de personas como lo dijo una orientadora esperando como en el Titanic que se hundiera pues en ese momento se estaban generando desplazamientos por los juegos e incluso muchas personas ya se dirigían a sus casas pues ya eran cerca de las 2:00 pm. Esta situación desafortunada generó un poco de tensión entre las personas invitadas de la comunidad Eperera y los dinamizadores interculturales razones por la cual no fue posible generar entrevista con ellos en esta jornada.</p> <p>Siendo las 3:00 pm se finaliza la actividad, dentro de los comentarios de los docentes se ve agotamiento, pero además satisfacción pues fue una actividad bastante bonita, aunque muchos mencionan la importancia de llevarla al aula pues cuando se realiza de forma masiva y en jornadas tan extensas como la de</p>		
--	--	--

hoy no es posible reconocer muchos elementos.		
---	--	--